

# Вестник Педагогических Инноваций



**ВЕСТНИК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ**  
**НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

**УЧРЕДИТЕЛЬ:**

ГОУ ВПО «НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:**

П.В. ЛЕПИН – главный редактор, доктор педагогических наук, профессор;  
Л.А. БАРАХТЕНОВА – зам. главного редактора, доктор биологических наук, профессор;  
А.Ж. ЖАФЯРОВ – доктор физико-математических наук, профессор;  
Н.В. НАЛИВАЙКО – доктор философских наук, профессор;  
В.Я. СИНЕНКО – доктор педагогических наук, профессор;  
Г.Н. ПРОЗУМЕНТОВА – доктор педагогических наук, профессор (ТГУ, г. Томск);  
И.Л. БЕЛЕНКО – доктор педагогических наук, профессор;  
Т.И. БЕРЕЗИНА – доктор педагогических наук, профессор;  
В.А. БЕЛОВОЛОВ – доктор педагогических наук, профессор;  
Т.Л. ПАВЛОВА – кандидат педагогических наук, профессор

## СОДЕРЖАНИЕ

### ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Т.Н. Кондратьева</b> Современные методологические подходы к определению понятий «этнопедагогика» и «народная педагогика».....	7
<b>О.А. Козырева</b> Особенности формирования культуры самостоятельной работы при изучении курса: «Теория обучения. Педагогические технологии» .....	13
<b>Н.Ю. Лозинская</b> Воодушевлять, наставлять, заботиться .....	21
<b>О.В. Нешко</b> К вопросу о значении исследовательской деятельности в процессе подготовки учителя .....	32
<b>М.Ю. Дранников</b> Детская общественная организация как субъект социальной поддержки детей.....	37
<b>Т.В. Сафонова</b> Общенаучный подход к проблемам национально-регионального компонента в образовании .....	45

### НОВЫЕ ПОДХОДЫ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

<b>И.И. Шульга</b> Технология использования элементов театральной педагогики в процессе профессиональной подготовки студентов педагогического вуза.....	61
<b>А.А. Данилков, Н.С. Данилкова</b> Реализация технологий развивающего детского досуга в условиях детского оздоровительного лагеря.....	67
<b>А.Н. Дахин</b> Моделирование образовательной компетентности .....	84
<b>Т.Н. Добрынина</b> Интерактивные технологии в процессе подготовки социальных педагогов .....	101
<b>Е.В. Андриенко</b> К вопросу о технологическом аспекте организации подготовки и защиты выпускной квалификационной работы студента педагогического вуза.....	106

### ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

<b>Ю.М. Малащенко</b> Психолого-педагогические средства реализации программ социализации подростков .....	114
<b>М.И. Мазур, Л.И. Холина</b> Интеллектуальная среда школы как механизм реализации интеллектуального потенциала учащегося.....	119

## ПРОБЛЕМЫ КОМПЬЮТЕРНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ

<b>В.В. Кромер</b> Тест – это шкала. Какая? .....	128
<b>Е.В. Андриенко, О.В. Нешко</b> Возможности использования тестов интеллекта в процессе обучения математике.....	135
<b>И.Г. Светлакова</b> Учебно-диагностический комплекс как средство формирования метакогнитивных способностей студентов в процессе иноязычной подготовки в техническом вузе .....	142

## CONTENTS

### GENERAL EDUCATION PROBLEMS

<b>T.N. Kondratieva</b> Modern methodological approaches to definition of conceptions “etnopedagogics” and “folk pedagogics” ....	7
<b>O.A. Kozyreva</b> Character of forming self-educational culture at learning the course: “Learning theory. Pedagogical technologies” .....	13
<b>N.Yu. Lozinskaya</b> Inspire, teach, care .....	21
<b>O.V. Neshko</b> , To the question of investigative activity significance in the process of teacher training .....	32
<b>M.Yu. Drannikov</b> Children’s public organization as subject of children social support .....	37
<b>T.V. Safonova</b> General scientific approach to problems of national and regional component in education .....	45

### NEW APPROACHES AND EDUCATION TECHNOLOGIES

<b>I.I. Shulga</b> Technology of using elements of theatrical pedagogics in the process of professional training of students in a pedagogical institution of higher education .....	61
<b>A.A. Danilkov, N.S. Danilkova</b> Realization of developing child leisure technologies in conditions of a child health-improving camp ..	67
<b>A.N. Dakhin</b> Modeling of educational competence .....	84
<b>T.N. Dobrynina</b> Interactive technologies in the process of training social pedagogues .....	101
<b>E.V. Andrienko</b> On question of organization technological aspect relating preparation and defence of graduation work of student-pedagogue .....	106

### PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF EDUCATIONAL PROCESS

<b>Yu.M. Malashchenko</b> Psychological and pedagogical means for realization of socialization programs for teenagers.....	114
<b>M.I. Mazur, L.I. Kholina</b> Intellectual school environment as a realization mechanism for pupil intellectual potential.....	119

## THE PROBLEMS OF COMPUTERS TESTING

<b>V.V. Kromer</b> Test is a scale. Which?.....	128
<b>E.V. Andrienko, O.V Neshko</b> Possibilities to use intellectual tests in mathematics teaching process.....	135
<b>I.G. Svetlakova</b> Teaching and diagnostic complex as a tool to form metacognitive ability of students in the process of foreign language training in institutes of technology .....	142



## СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЙ «ЭТНОПЕДАГОГИКА» И «НАРОДНАЯ ПЕДАГОГИКА»

**Т.Н. Кондратьева**

*Новосибирский государственный педагогический университет*

В статье рассматривается актуальная в настоящее время проблема, связанная с отсутствием общепризнанного понимания двух достаточно близких терминов «этнопедагогика» и «народная педагогика». На основе анализа теоретических источников по данной проблеме автор находит обусловленные методологическими факторами различия в определениях этнопедагогики и народной педагогики и предлагает свой вариант решения проблемы. Для выявления специфики этнопедагогики как науки используется терминология более общих социальных теорий, что позволяет определить цель, объект, предмет, методы, функции этнопедагогики с учетом изменившихся условий развития образования.

*Ключевые слова:* этнопедагогика и народная педагогика.

Разноаспектная проблематика, связанная со спецификой образования и воспитания в истории различных народов, обсуждается чаще всего в рамках «народной педагогики» и «этнопедагогики». Несмотря на широкое распространение этих терминов и даже своеобразный бум публикаций по этой тематике, в современной литературе отсутствует общепризнанное понимание этих «видов» педагогик. Следствием становятся значительные различия в рекомендациях, которые предлагаются авторами для внедрения в образовательные и воспитательные практики. В решении этой проблемы важное методологическое значение имеет более общее определение собственно этнопедагогики, что предполагает анализ существующих разработок по этой проблеме.

Термин «народная педагогика» появился, как известно, значительно раньше, чем «этнопедагогика». Обратим внимание, что К.Д. Ушинский употребил его при оценке воспитательного значения русских сказок. Во второй половине XX века появилось значительное число исследователей (Г.С. Виноградов, Е.Н. Медынский, Г.Н. Волков и др.), которые предложили более общие определения народной педагогики безотносительно к тому или иному этническому образованию.

Сравнительный анализ многочисленных определений показывает, что общим в народной педагогике является различие между образовательным опытом (целями, задачами, навыками и приемами народного воспитания и образования), с одной стороны, и совокупностью эмпирических сведений и знаний – с другой. Существующие различия в понимании народной педагогики являются фактически расшифровками и конкретизациями выделенных выше составляющих и поэтому не имеют принципиального методологического значения. Наряду с отмеченным необходимо, по нашему мнению, указать на два наиболее дискуссионных вопроса. В первом случае речь идет о том, что значит определение «народная». В 1970-х годах в отечественной литературе, например, народная педагогика чаще всего рассматривалась как «педагогика трудящихся масс». Второй вопрос связан с абсолютизацией в народной педагогике устной формы сведений, способов их хранения и трансляции.

Оба примера являются, на наш взгляд, проявлением редукционистской методологии и идеологической обусловленности. Поэтому мы будем исходить из понимания народной педагогики как исторически сформировавшегося, закрепленного в устных и письменных источниках и передающегося от поколения к поколению опыта воспитания и обучения детей. Важно подчеркнуть, что народная педагогика всегда связана с определенным мировоззренческим идеалом, представленным в продуктах народного творчества – сказках, легендах, преданиях, пословицах, поговорках и т.д. Это первое. Второе – она реализуется в различных областях деятельности и общения – трудовой, конфессиональной, семейной и др. Естественно, что она неразрывно связана с культурно-историческим развитием своего народа. Обязательным



компонентом содержания народной педагогики всех народов без исключения выступают взаимоотношения человека и природы, общества и природы. Объяснение этого кроется в том, что каждый народ на начальных этапах своего развития был неразрывно взаимосвязан с окружающей его природной средой. Более того, это была не окружающая его среда, а именно среда его проживания. От отношений с ней, от знания и понимания процессов, происходящих в ней, зависела судьба (и выживание) отдельного индивида, семьи, рода, племени. Бесценный опыт, накопленный многими поколениями, фиксировался, корректировался и транслировался в продуктах устного народного творчества, системах табуирования, ритуалах и церемониях. Следует отметить, что, во-первых, у многих этносов языковая форма народной педагогики была не только устной, но и письменной. Во-вторых, субъектная составляющая народной педагогики не ограничивается только трудящимися или сельским населением: ее субъектом и объектом выступает целостное этническое сообщество.

В последние десятилетия тема народной педагогики наиболее часто обсуждается во взаимосвязи с этнопедагогикой, появление которой связано с именем Г.Н. Волкова. Исследователь определил этнопедагогику как науку об опыте народных масс по воспитанию подрастающего поколения, об их педагогических воззрениях, науку о педагогике быта, педагогике семьи, рода, племени, народности, нации. Этническая педагогика, как подчеркивает автор, исследует особенности национального характера, сложившиеся под влиянием исторических условий [2, с.31].

Невозможно однозначно различить содержание приведенных определений этнопедагогики и народной педагогики. Не случайно ряд авторов (Е.В. Сюта, А.А. Бураков) фактически отождествляют народную педагогику и этнопедагогику. Они противопоставляют в своих исследованиях этнопедагогику (народную педагогику) и официальную. Другой вариант разделения связан с тем, что этнопедагогика рассматривается как более общая наука об этнической специфике социализации личности, а народная педагогика – как наука о народном воспитании [3, с. 212]. Интересную позицию занимает Э.И. Сокольникова, рассматривая этнопедагогику как науку о народ-

ной педагогике, национальном своеобразии целей, содержания, процесса воспитания и развития личности. Далее автор подчеркивает, что этнопедагогика – это гибридная наука, связанная с антропологией, этнологией, культурологией, социологией, психологией, этнопсихологией, фольклористикой [4, с. 6].

Мы привели наиболее отличающиеся друг от друга определения этнопедагогики с целью конкретизировать свою позицию по данному вопросу. Можно согласиться с выводами В.С. Болбас о том, что недопустимо произвольно использовать термины, а необходимо по возможности точнее определять их границы и смысловые оттенки. Автор объясняет огромное количество определений народной педагогики и этнопедагогики только как «значительные изменения в зависимости от контекста» [1, с.43]. Различия в определениях этнопедагогики обусловлены, на наш взгляд, в первую очередь, методологическими факторами. В одном случае народная педагогика рассматривается в качестве предмета этнопедагогики как науки, в другом – предмет этнопедагогики соотносится с более общими социальными процессами и феноменами. В третьем варианте этнопедагогика понимается как своеобразная «наука наук», «гибрид» этнологических, социологических, этнопсихологических и других знаний. Однако, с методологической точки зрения, во всех случаях речь идет об определении предмета этнопедагогики как науки.

На основе вышеизложенного предложим один из возможных вариантов решения проблемы определения этнопедагогики. В науковедении в целом существуют общепризнанные критерии становления того или иного направления (отрасли) познавательной деятельности в качестве самостоятельной науки. К ним относятся объект и предмет исследования, методы научно-исследовательской деятельности, концептуальный аппарат, система научной информации, социализация или функционирование научного знания. Полная характеристика той или иной конкретной науки должна включать все параметры науки как социального института – научные сообщества, научные учреждения, экспериментальное оборудование, государственное управление и т.д. Любая наука включает два уровня знания – эмпирический и теоретический. Для решения вопроса о том, является ли какая-то область знания наукой, необходимо ответить на вопросы:

что исследуется (предмет науки); каким способом осуществляется это исследование (методы); каково назначение полученного знания (функции: познавательная, описательная, объяснительная, прогностическая, праксеологическая). Проиллюстрируем ответы на примере этнопедагогики для определения ее специфики как науки, используя терминологию из более общих социальных теорий.

Объектом этнопедагогики выступает «повседневная народная жизнь», «жизненный мир народа» (Э. Гидденс, А. Шюц). Предмет этнопедагогики – это этнообразовательные и этновоспитательные составляющие повседневной народной жизни. Вариантом определения предмета может быть «этнический воспитательно-образовательный опыт». Эти составляющие представлены, в свою очередь, как синтез традиций и новаций. Целью эмпирических этнопедагогических исследований является описание традиций и новаций как явлений, как процессов и внешних связей между ними. Основные методы эмпирического познания – наблюдение (непосредственное, опосредованное, косвенное), описание, измерение, эксперимент (поисковый, контрольный) и др. Целью теоретических этнопедагогических исследований является системное объяснение, интерпретация содержания, структуры, функций этнообразовательных и этновоспитательных традиций и инноваций в их факторной обусловленности. Основные методы – идеализация, формализация, моделирование, анализ и синтез, индукция и дедукция.

В публикациях по поводу практических функций этнопедагогики, или практического использования этнопедагогического знания, явно прослеживается акцент на позитивном потенциале народного образовательного и воспитательного опыта. И его действительно трудно переоценить в рассмотренных нами ранее контекстах. Однако если речь идет об этнопедагогике как науке, то к первостепенным задачам относится, как нам представляется, осмысление ее функций в системе российского образования в целом: 1) роль в формировании российской, общегражданской, национальной идентичности; 2) роль в формировании этнической идентичности молодого поколения, представителей того или иного народа; 3) роль в формировании полиэтнической идентичности личности.

В заключение следует обратить внимание на еще одну важнейшую функцию современной этнопедагогики, которой исследователи

уделяют, на наш взгляд, недостаточное внимание. Российская система образования находится уже около двух десятилетий в стадии реформирования. Одной из причин перманентного характера этого процесса является отсутствие общепризнанной идеальной модели образования с соответствующими целевыми программами. Этнопедагогика, в силу ее особенностей, может сыграть немаловажную роль в определении образовательной стратегии будущего России.

### **Библиографический список**

1. *Болбас, В.С.* О понятиях и терминах этнопедагогике / В.С. Болбас // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 41–45.
2. *Волков, Г.Н.* Этнопедагогика: учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Г.Н. Волков. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
3. *Комарова, Г.А.* О понятии «этнопедагогика» в советской этнографической и педагогической науке / Г.А. Комарова // Изучение преемственности этнокультурных явлений. – М., 1980.
4. *Сокольникова, Э.И.* Этнопедагогика чувашской семьи / Э.И. Сокольникова. – М., 1997.

## **MODERN METHODOLOGICAL APPROACHES TO DEFINITION OF CONCEPTIONS “ETNOPEDAGOGICS” AND “FOLK PEDAGOGICS”**

**T.N. Kondratieva**

The paper considers an actual problem connected with absence of a generally recognized understanding of two close conceptions “etnopedagogics” and “folk pedagogics”. Based on analysis of theoretical sources relating to this problem the author finds differences conditioned by methodological factors in definitions of etnopedagogics and folk pedagogics as well as proposes her own variant of the problem solution. To reveal specific character of etnopedagogics as a science she uses a terminology of more general social theories. It allows to determine goal, object, subject, methods, and functions of etnopedagogics considering changed conditions of educational development.

*Key words:* etnopedagogics, folk pedagogics.

# **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ»**

**О.А. Козырева**

*Кузбасская государственная педагогическая академия,  
г. Новокузнецк*

В статье рассматриваются аспекты самостоятельной работы при изучении курса: «Теория обучения. Педагогические технологии». Описываются формы контроля. Акцентируется внимание на анализе необходимых элементов творческого проекта.

*Ключевые слова:* педагогические технологии, RP-технологии, RP-уровень.

Современная система образования в полной мере отражает принцип дихотомического сочетания инновативного и традиционного, обеспечивая сохранение и преумножение акме-аксиологического потенциала системы среднего и высшего профессионального образования. Так, в рамках изучения курса «Теория обучения. Педагогические технологии» студенты педагогической академии изучают в соответствии с Государственным образовательным стандартом и особенностями RP-технологии педагогического взаимодействия<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Под RP-технологией педагогического взаимодействия понимается уровневая технология педагогического взаимодействия, где практикуется репродуктивно-продуктивный способ изучения материала: изначально раскрывается содержание на репродуктивном уровне (4 звена: изучение нового материала; закрепление изученного; обобщение и систематизация; применение на практике), а затем на продуктивном (творческом) уровне продолжается планомерная, последовательная работа по формированию культуры умственного труда, культуры самостоятельной работы, профессиональной культуры; по развитию креативных (творческих) способностей, результатом которых является определенный продукт мыслетворчества студента, вобравший в себя его взгляд, стиль и образ мысли, формирующийся на протяжении всей его жизни.

с РР-уровнями<sup>2</sup> изучения основ дидактики и особенностей раздела: “Педагогические технологии”. На зачет студентам-педагогам, прослушав лекции и проработав материал на семинарах, необходимо выполнить следующие формы контроля: один вариант контрольной работы<sup>3</sup> (R-уровень), итоговый дидактический тест<sup>4</sup> (R-уровень), творческий проект по основам моделирования разноуровневой технологии изучения темы из раздела «Дидактика» (Р-уровень).

Творческий проект пишется в соответствии со всеми требованиями [1, 2], предъявляемыми к письменным работам. Защита творческого проекта проводится по анализу следующих элементов:

### **Введение**

- *Актуальность исследования* (Отражается насущная необходимость всего того, что исследователь актуализирует в своей работе. Обоснованно, точно, логично, последовательно, грамотно, достаточно, не избыточно, тактично, строго придерживаясь всех правил психолого-педагогического взаимодействия, автор подводит нас к несоответствию, четко поставленному в проблеме.) →

- *Проблема исследования* (Формулируется несоответствие, выявленное в ходе исследования, которое автор пытается решить в процессе своей работы. В данном случае возможно использование следующих терминов при формулировании проблемы: задатки, способности, склонности, желание, интерес, мотивация, результат, деятельность, взаимодействие и пр. А также проблема исследования

---

<sup>2</sup> Под РР-уровнями понимается система уровней заданий, где структурная основа представляет собой два диаметрально-противоположных уровня, взаимно дополняющих друг друга: R – репродуктивный уровень с различными формами, методами, средствами репродуктивного обучения и контроля и Р – продуктивный уровень с соответствующей системой обучения и контроля, обеспечивающий повышение уровня культуры самостоятельной работы, мотивации учения, активности учащихся (слушателей) и т.д. Высшее профессиональное образование.

<sup>3</sup> Контрольная работа представлена 36 вариантами, включающими 5 вопросов из разделов «Теория обучения» и «Педагогические технологии».

<sup>4</sup> Дидактический тест представлен 5 вариантами, каждый из которых содержит 30 тестовых заданий. Дидактический тест – однородный, максимальный балл, который может получить студент, равен 30. За дидактический тест получают “зачтено” студенты, набравшие более 21 балла.

должна быть переформулирована на язык постановки проблем исследования в педагогике – в вопросительном высказывании.)→

- *Тема исследования* (Тема может быть сформулирована, как «Уровневое обучение в структуре изучения темы...», «Изучение темы «...» в курсе ... с использованием уровневого обучения»)→

- *Объект исследования* (Что или кто рассматривается в процессе исследования? Обычно выбирается на основе анализа темы. Возможно, что объектом исследования будет разноуровневая технология, состоящая из 4-х уровней (основа уровневой технологии представляет собой 4 уровня самостоятельной работы, по П.И. Пидкасистому):

1. Репродуктивный уровень технологии, где происходит репродуктивное обучение (опорный конспект) и репродуктивный контроль знаний, умений, навыков (контрольные вопросы или дидактический тест).

2. Репродуктивно-вариативный уровень технологии, где возможно использование различных форм взаимодействия, которые позволяют на данном уровне деятельности (репродуктивно-вариативном) осуществлять процесс обучения, причем немаловажная роль отводится на данном уровне контролю знаний, умений, навыков.

3. Поисковый уровень технологии, на котором студент самостоятельно предлагает тематику докладов, рефератов со списком литературы для самообучения и взаимообучения.

4. Творческий уровень технологии, предполагающий выявление у студента максимума творческой активности. Студентом предлагаются различные формы, содержащие задания, которые смогут подчеркнуть неординарность мышления в процессе их деятельности.

Также объектом исследования может быть процесс уровневого взаимодействия.) →

- *Предмет исследования* (Как рассматривается объект, какие новые отношения, свойства, аспекты, функции, принципы, методы, формы, средства и их взаимосвязи раскрывает данное исследование? Предмет исследования отражен в структурном содержании исследовательской работы, т.е. терминологический аппарат, описывающий предмет исследования, широко и полно представлен в расширенном плане, называемом в данном случае содержанием или оглавлением

научной работы. Возможно, что в данной работе предметом исследования будет система уровневых (разноуровневых) заданий, обеспечивающих достижение цели работы.)→

• *Цель исследования* (Какой результат исследователь намерен получить? Каким он его видит? Цель – это то, к чему стремятся, цель всегда формулируется одна. В рефератах, курсовых и дипломных работах цель может быть сформулирована сугубо для собственной педагогической, психолого-педагогической, методической деятельности и практического осуществления чего-либо. В данной работе может быть сформулирована следующим образом: Разработать уровневую (разноуровневую) технологию изучения темы <...>, способствующую оптимальному изучению материала.) →

• *Задачи исследования* (Что нужно сделать для того, чтобы цель была достигнута или решена? Задачи – это дробленная цель. В данной работе можно сформулировать следующие задачи:

1. Актуализировать необходимость уровневого (разноуровневого) обучения в процессе взаимодействия ПРЕПОДАВАТЕЛЬ↔СТУДЕНТ (УЧИТЕЛЬ↔УЧЕНИК).

2. Выделить спектр проблем, связанных с использованием уровневого (разноуровневого) обучения при изучении темы: <...>.

3. Проанализировать теоретический и практический материал по организации и планированию уровневых (разноуровневых) технологий.

4. Изучить особенности репродуктивного обучения.

5. Разработать опорный конспект темы...

6. Разработать систему контрольных вопросов по теме...

7. Разработать дидактический тест по теме...

8. Изучить особенности репродуктивно-вариативного обучения.

9. Разработать систему заданий, обеспечивающих оптимальное усвоение второго уровня (репродуктивно-вариативного).

10. Изучить особенности поисковой деятельности в процессе обучения.

11. Предложить тематику докладов, рефератов со списком литературы, позволяющих эффективно на третьем (поисковом) уровне изучить тему.

12. Изучить особенности творческой деятельности в процессе обучения.



13. Моделирование четвертого уровня (творческого), содержащего в себе разнообразные формы, методы, задания, подчеркивающие неординарность мышления составителя и учеников.

14. Обосновать систему оценок и отметок в процессе контроля знаний, умений, навыков, выбрав шкалу, позволяющую эффективно отражать результат деятельности и возможность перехода на традиционную пятибалльную систему оценки.

15. Разработать электронный учебник по данной теме.) →

- *Гипотеза исследования* (Что не очевидно в объекте, что исследователь видит в нем такого, чего не замечают другие?)

В общем случае гипотеза – это “предположительное знание”, которое в случае истинности гипотезы становится в дальнейшем теорией, законом, принципом и т.д.

Структура гипотезы полностью совпадает со структурой полного условного оператора в формальных языках (если... то... иначе...).

Гипотеза может быть простой и составной. Простая гипотеза – это использование одного условного оператора, а составная гипотеза – это использование или вложенной структуры полного условного оператора, или использование операторов “или”, “и”, “не”.

Гипотеза исследования может быть сформулирована с использованием терминов – эффективно, оптимально, достаточно, необходимо, своевременно, обоснованно и т.д.) →

- *Методы исследования* (Методы исследования теоретического уровня – анализ, аналогия, синтез, обобщение, логические методы исследования, моделирование, шкалирование, ранжирование, параметрические и непараметрические методы математической статистики и эмпирического уровня – анкета, беседа, интервью, наблюдение, опытная проверка, тест, эксперимент. Возможно, что в данной работе это будут: теоретический анализ и синтез литературы и моделирование.)→

- *Методологическая основа исследования* (В методологической основе записывают методологический подход, теории, концепции, используемые при раскрытии темы исследования. В данной работе может быть заложен индивидуально-деятельностный или личностно-деятельностный подход, опирающийся на систему при-

нципов взаимодействия<sup>5</sup>). Система принципов обучения в педагогическом вузе по О.А. Козыревой (2006 г.)

Основываясь на собственном опыте, мы предлагаем следующую систему принципов обучения (2006 г.):

- научности, доступности, прочности;
- последовательности, системности, систематичности;
- сознательности и активности студента;
- наглядности и развития мышления;
- природосообразности и культуросообразности;
- связи обучения, воспитания, развития и образования с жизнью и практикой;
- коллективного характера обучения;
- ведущей роли педагога в процессе взаимодействия;
- субъектного контроля;
- объективности средств контроля и оценки;
- сотрудничества педагога и студентов;
- дихотомического сочетания историзма и инновативности;
- гуманизма и гуманитаризации;
- интегративности в организации целостного педагогического процесса;
- единства всех видов обучения;
- единства требований в педагогическом коллективе;
- единства сознания и деятельности;
- учета индивидуальных (возрастных, психологических, интеллектуальных, социальных и др.) особенностей личности;
- учета социального заказа в процессе социально-педагогического взаимодействия;

---

<sup>5</sup> Систему принципов педагогического взаимодействия моделируют студенты на семинаре, в ходе которого ими изначально излагаются на репродуктивном уровне системы принципов обучения Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, Ю.К. Бабанского, Н.В. Басовой, Б.Т. Лихачева, В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянова, П.И. Пидкасистого, И.П. Подласого, Л.В. Занкова, О.А. Козыревой, а затем происходит процесс творческого анализа и синтеза, в результате чего студенты моделируют группой систему принципов педагогического взаимодействия или систему дидактических принципов (зависит от поставленной цели и особенностей творческого проекта).

- формирования и развития внутренней мотивации учения;
- формирования и развития адекватной, позитивной самооценки и достаточного уровня притязаний;
- развития формируемых (с точки зрения педагогики и психологии) структур личности в процессе позитивного взаимодействия;
- позитивного взаимодействия в единстве воспитания, обучения, развития, образования, просвещения, социализации, адаптации;
- формирования и развития самостоятельности:
  - единства самовоспитания, саморазвития, самообучения, самообразования, самореализации, самоактуализации, самосовершенствования;
  - перехода от обучения к самообучению;
  - перехода от контроля к самоконтролю;
  - формирования и развития творческого потенциала субъектов взаимодействия;
  - формирования культуры самостоятельной работы, профессионально-педагогической культуры, коммуникативной культуры, культуры социально-педагогического взаимодействия;
- аксиологизации и акмеологизации системы педагогического взаимодействия;
- рационального сочетания различных видов, форм, методов взаимодействия;
- оптимизации всех звеньев целостного педагогического процесса;
- ограниченности условиями процесса обучения (время, отведенное на изучение предмета, профиль учащихся или студентов и пр.);
- профессиональной ориентации, грамотности, компетентности, мастерства в организации психолого-педагогической деятельности;
- “выращивания” в культуре педагогической деятельности и мышления.

Основная часть оценивается по следующим критериям: грамотность, логичность, цельность, необходимость, достаточность, не избыточность, разнообразие, соответствие ГОС; заключение (должно быть написано по элементам введения); литература (библиографические данные (список литературы) должны быть оформлены в соответствии со всеми требованиями, предъявляемыми к оформлению библиографических источников).

РР-технология педагогического взаимодействия обеспечивает формирование и развитие культуры самостоятельной работы, а также профессионально-педагогической культуры.

Под культурой самостоятельной работы понимается совокупность формально-логических, содержательно-методологических требований и норм, предъявляемых к самостоятельной работе как психолого-педагогическому феномену, обуславливающему формирование и развитие личности. Под личностью мы понимаем человека, имеющего позитивную систему ценностей и создающего реализуемые на практике условия для самосовершенствования, самореализации и различного рода взаимодействия (социального, педагогического, психологического и пр.). Сформированность культуры самостоятельной работы определяется по аналитико-синтетическим умениям, умениям фиксировать информацию (конспектирование, тезирование, аннотирование, реферирование и пр.), коммуникативным умениям, креативным умениям (моделирование словесно-логическое и структурно-логическое), поисковым умениям (умения находить необходимую информацию; путей, способов решения определяемой проблемы, поиск средств (идеальных и материальных) для реализации решений и т.д.).

В рамках изучения дидактического курса «Теория обучения. Педагогические технологии» студенты повышают уровень культуры самостоятельной работы и, как следствие, профессионально-педагогической культуры. Творческие проекты, моделированные студентами, используются для самообучения и взаимообучения, а по результатам работ ежегодно (с 2000 г.) проводятся научно-практические конференции. В 2007 – 2008 гг. планируется издание электронного сборника лучших творческих проектов по разделу «Дидактика. Педагогические технологии».

### **Библиографический список**

1. *Козырева, О.А.* Программа и контрольно-измерительные материалы курса “Дидактика. Педагогические технологии”: учебно-методическое пособие для студентов педагогических вузов / О.А. Козырева. – Новокузнецк: КузГПА, 2005. – 121 с.

2. *Козырева, О.А.* Теория и практика уровневого обучения: учебно-методическое пособие для студентов, аспирантов, учителей и слушателей ИПК / О.А. Козырева. – Новокузнецк: КузГПА, 2005. – 207 с.

## **CHARACTER OF FORMING SELF-EDUCATIONAL CULTURE AT LEARNING THE COURSE: “LEARNING THEORY. PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES”**

**O.A. Kozyreva**

The paper considers aspects of self-educational work at learning the course “ Learning theory. Pedagogical technologies”. Forms of control are described. The attention is paid to analysis of necessary elements of a creative project.

*Key words:* pedagogical technologies, PR-technologies, PR-level.

---

## **ВООДУШЕВЛЯТЬ, НАСТАВЛЯТЬ, ЗАБОТИТЬСЯ О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНСПЕКТОРОВ НАРОДНЫХ УЧИЛИЩ В ПЕРИОД КОНЦА XIX НАЧАЛА XX ВВ**

**Н.Ю. Лозинская**

В статье рассматривается деятельность инспекторов народных училищ в период конца 19-го – начала 20-го вв. Рассматриваются задачи, стоявшие перед инспекторами.

*Ключевые слова:* инспектор народных училищ, управление школой.

Управление школой должно всегда соответствовать требованиям времени. Современное управление можно охарактеризовать как человекоориентированное, индивидуалистическое и демократическое. Внутришкольный менеджмент нового века – это создание и эффективное использование условий для продуктивной, творческой и успешной деятельности всех работников школы, направленной на реализацию ценностей, принципов и достижение целей образовательного учреждения. Успех руководства определяется не только профессиональными, но и личностными качествами менеджера. С одной стороны, современный руководитель – это демократичный,

гибкий, готовый к сотрудничеству и риску, открытый, внутренне свободный и раскованный человек, придерживающийся гуманистической системы ценностей. С другой стороны, – это профессиональный администратор, способный взять ответственность на себя, владеющий искусством деловых контактов, мастерством получения и обработки информации, умением сплавивать людей, руководить их профессиональным самосовершенствованием. Соответствовать требованиям времени довольно сложно, но ведь руководство школой всегда было делом сложным и ответственным. В чем же заключаются трудности современных руководителей? Среди проблем школьные менеджеры, чаще всего, называют следующие:

- постоянное расширение обязанностей руководителей;
- отсутствие сбалансированного распределения обязанностей между руководителями;
- излишняя централизованность управления.

В конечном итоге, это приводит к перегрузке руководителей и заикливости на решении текущих проблем. Являются ли эти проблемы характерной чертой только для современного управления? А если нет, то стоит обратить свой взгляд в прошлое, в те времена, когда только еще появлялась инспекция – специальный орган по управлению народными школами, и поискать там исторические корни данных проблем.

### **ИСТОРИЯ ПОЯВЛЕНИЯ ДОЛЖНОСТИ ИНСПЕКТОРА НАРОДНЫХ УЧИЛИЩ**

До 60-х годов XIX в. у Министерства народного просвещения России не было специальных органов по управлению народными школами и надзору за ними. Директора гимназий вместе с «губернскими директорами» были уполномочены руководить и следить за деятельностью всех низших учебных заведений в губернии. Местными помощниками в этом деле у них считались штатные смотрители уездных училищ. Руководство таких «губернских директоров» было скорее номинальным. И они были лишь инстанцией для связи «низшей» школы в глуши с центральным управлением министерства.

Первый опыт выделения начальных училищ из ведения директоров губернских гимназий был произведен министерством для одной Петербургской губернии. В феврале 1863 г. была учреждена

особая дирекция в этой губернии. Директору было поручено «управление учебными заведениями Санкт-Петербургской дирекции, а также наблюдение за домашними наставниками и учительницами в губернии» [1, с. 11].

При петербургском директоре должен был состоять «совет дирекции» и «экзаменационный комитет». В деятельности совета принимали участие все штатные смотрители училищ, подведомственных дирекций.

Совет дирекции занимался «улучшением учебной, нравственной и хозяйственной части училищ, а также разработкой мер по пресечению и предупреждению злоупотреблений и беспорядков» [2, с. 14].

23 марта 1863 года издаются временные правила народных училищ, на основании которых в Виленской, Ковенской, Гродненской, Витебской, Минской и Могилевской губерниях появляются для управления училищами особые училищные советы, и вводится штат инспекторов народных училищ.

«Число инспекторов определяется сообразно местным потребностям, по возможности в таком размере, чтобы на каждого приходилось не более 50 училищ» [3, с. 24]. Через несколько месяцев после издания временных правил был установлен штат директоров в 6 губерниях. Тогда же появились первые 4 дирекции, которые состояли из 1 директора и 2 инспекторов народных училищ. Правительство не вмешивалось в дело «управления и учреждения школ». Местными органами «управления и надзора по отношению к народным школам» были училищные советы. У представителей земства было большинство голосов в них. Инспектора народных училищ даже не входили в состав членов местных органов управления школами.

Во второй половине 60-х годов на пост министра народного просвещения вступает граф Д. А. Толстой. С его назначением начинается процесс реформирования народной школы в России. Уже к 1869 г. должность инспекторов народных училищ была учреждена в 34 земских губерниях, по 1 инспектору на губернию. А в 1871 г. была издана временная инструкция инспекторам и значительно раздвинуты задачи и увеличены права инспекций народных училищ по сравнению с теми, которые у них были.

Министерство народного просвещения в целях улучшения преподавания в народных школах приняло решение увеличить выдачу «крупных казенных пособий» местным учреждениям образования, а также увеличить количество инспекторов и директоров народных училищ и передать в их руки новые полномочия и права, представляющие возможность влиять на «постановку учебного дела» [4, с. 852].

### **АНАЛИЗ ЗАДАЧ, ВОЗЛАГАЕМЫХ МИНИСТЕРСТВОМ НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ НА ИНСПЕКТОРОВ НАРОДНЫХ УЧИЛИЩ**

Во-первых, данная инструкция предъявляла требования к личности самого инспектора, который должен был быть «человеком живым, деятельным, неутомимым и глубоко проникнутым сознанием важности своего долга». Последнее основывалось на свойстве самой его миссии: «инспектор – специалист своего дела, входя в школу, он все видит, слышит и знает. Ни одна мелочь не ускользает от его наблюдательного взора. Не нарушая хода преподавания, он дает полный простор учителю действовать свободно, не стесняясь присутствия начальника, которого учитель знает и к которому он имеет полное доверие и уважение. Учитель знает, что это строгий судья, но знает также, что он справедлив и всегда готов помочь и поддерживать человека там, где есть искреннее желание трудиться честно, усердно, где есть намерение самообразованием пополнить недостаток подготовки к трудному делу учительства. Инспектор, в первую очередь, – это педагог, поэтому, он должен хорошо знать жизнь учителя, его нужды и недостатки. Зная особенности труда педагога, он с уважением и сочувствием относится к честным усилиям учителя создать обучение, которое действительно «просвещало» темный народ. Ни грубости, ни панибратства между начальником и подчиненным нет, но есть между ними та нравственная связь, которая делает их близкими, соединяет их у одной цели. Приезд инспектора не приводит в трепет и ужас учителя, как это было прежде, учитель ждет его с нетерпением, чтобы показать плоды своего труда, чтобы получить разрешение массы вопросов по учебному делу, которые возникли из практики» [5].

Во-вторых, данная инструкция «в целях улучшения качественной стороны народной школы» ставила перед инспекторами народных школ следующие задачи:



- содействовать открытию новых школ;
- заботиться об их благоустройстве [§ 27] [4, с. 852].

Говоря современным языком, инспектор должен был решать задачи по укреплению материальной базы и финансовой деятельности школ. Для этого закон [§ 41] предоставлял инспектору полномочия при открытии школ «вступать в предварительные сношения с представителями земства и городской и сельской общественности» [4, с. 853]. Инспектор должен был употреблять все свое влияние на общественность при «обустройстве» училища в соответствии с гигиеническими требованиями. В соответствии с § 28, инспектор имел право обращаться к частным лицам и учреждениям с ходатайством о предоставлении необходимых средств на нужды школ. При посещении училищ, которых должно быть не менее двух в год, инспектор проверял их внешнее и внутреннее убранство: наличие светлых окон, теплых отхожих мест, площадок для игр и прогулок, пришкольного сада. Проверяя класс, он смотрел на чистоту и порядок в классном помещении, на то, как класс украшен рисунками, картинами, портретами, картами, и на то, чтобы наполняемость классов соответствовала санитарным нормам того времени (один класс – не более 80 учащихся) [4, с. 853].

Какие организационно-педагогические задачи должен был решать инспектор? Так как назначаться на эту должность должны были лица со специальной педагогической подготовкой, имеющие опыт в преподавательской деятельности, то инспектор являлся, прежде всего, «учителем учителей», и он должен был «возбуждать, поддерживать и руководить процессом самообразования учителей» [5, с. 118].

Проверка учебной части включала в себя контроль за выполнением учебных программ и контроль за составлением расписания учебных занятий. Проверяя программы, инспектор следил за их точным выполнением [§ 14]. Уделяя больше внимание качеству обучения, инспектор строго следил, чтобы учителя не увлекались «широкими программами», так как это «могло привести к неудачам в деле обучения учащихся». Другим критерием оценки учебной программы было наличие соответствия ее «условиям времени, составу учащихся и имеющимся средствам обучения» [4, с. 854].

Проверяя постановку «учебного дела» по основным учебным предметам начального обучения, инспектор должен был обращать внимание на то, как ведутся в школе уроки церковного пения, черчения, рисования, гимнастики, а также обучаются ли дети какому-либо ремеслу [§ 15]. Сейчас на предметы дополнительного цикла мы смотрим как на возможность создания благоприятных условий для развития индивидуальных творческих особенностей учащихся. Тогда же введение ремесел в школу было целесообразно по следующим причинам:

- «если ввести в школу ремесла, то родители крестьянских детей не будут забирать детей из школы» [4, с. 854];

- учитель, обучающий детей ремеслу, лучше, чем кто-либо другой, может способствовать умственному развитию учащихся.

Что касается музыки, то, несомненно, учитывая ее «облагораживающее значение» и влияние музыки на «настройку души», больше учитывалось то, что школы, в которых проводятся уроки церковного пения, «приобретают сочувствие и авторитет у общественности», и в такие школы родители быстрее отдают своих детей. Рисование было полезно тем, что «развивало вкус народа», а гимнастика «дисциплинировала учеников и порождала единодушие в действиях масс» [4, с. 854].

Расписание чаще всего было составлено формально. Учителя не имели понятия о «распределении занятий», занимались «чем и когда кому вздумается». В соответствии с § 16 инспектор должен был следить за правильным распределением учебного времени. Для этого ему предлагалось составить несколько примерных вариантов расписания учебных занятий для оказания помощи учителю в «этом трудном деле», а также определить *min* и *max* времени продолжительности ежедневных занятий. Само расписание должно было соответствовать следующим требованиям:

- все предметы должны были чередоваться в течение учебной недели;

- «трудные» предметы должны сочетаться с «легкими»;

- предметы в расписании должны отражать разнообразие умственной деятельности учащихся;

- в расписании должна была быть отражена «соразмерность единообразия занятий с разнородною массой школьников» [4, с. 853].

Воспитанность учащихся также была предметом проверки инспектора училищ. Примером для детей являлся, в первую очередь, учитель, поэтому инспектор должен был следить за «недопустимостью отрицательных и безнравственных действий» с его стороны. Сам процесс обучения должен был носить «нравственный характер». Упор делался на развитие у детей стремления к самообразованию. Роль учителя в этом процессе: «поощрять у детей любознательность, находчивость, усердие, старательность, навык в исполнении долга, самообладание, воздержанность, любовь к труду, честность, справедливость, откровенность и разумно направлять развитие этих качеств характера у учащихся» [6, с. 10].

Однако, согласно той же инструкции, контроль за деятельностью учителя не должен был носить насильственный, довлеющий характер, так как «утрата самостоятельности скорее обратит живую школу в механический оттиск, копию с чужого образца, а учителя сделает автоматическим исполнителем только чужих приказаний, чуждым педагогической инициативы и стремления усовершенствовать свой труд». Инспектор должен был «радеть» за сохранение индивидуального характера школы, так как это «есть вполне законное педагогическое явление, уничтожить которое значило бы подорвать самые жизненные основы школы, значило бы обезличить ее» [6, с. 11].

Итак, временная инструкция определяла характер той миссии, которая возлагалась на инспекторов народных училищ и служила руководством в их практической деятельности. Но на практике вышло иначе: обилие и разнообразие задач (противоречивых и, порой, невыполнимых), возлагаемых на инспекторов порождало смешение самых разнородных функций.

1. На инспекторов и директоров было возложено все управление учебной частью начальных училищ и преподаванием народных учителей (руководство личным составом учителей, его преподавательской деятельностью, учебно-воспитательным процессом в школе).

2. Инспекция должна была заниматься материальным обеспечением как самих училищ, так и учителей.

3. Чины инспекции представляли собой также органы надзора за выполнением в школах установленных правительством норм, программ, выполнением требований к учебно-воспитательному процессу.

4. Инспектора как государственные чиновники должны были вести делопроизводство «по школьной организации».

Вот как о своей деятельности писал инспектор К.Д. Мачавариа-ни: «Директора и инспектора народных училищ – это только писаря какой-либо военной канцелярии. Многочисленная и само бессмысленная переписка доводит их до иступления. Учителя заваливают бумагами инспекторов, а инспектора – директоров. А тут еще, что ни день – циркуляры и циркуляры, денежные счета и масса, масса разных нужных и ненужных работ. При таких условиях жизни разве можно думать об учительских съездах или о каком-либо улучшении школьной жизни» [6, с. 12].

Каждая из перечисленных областей деятельности инспекторов и директоров могла бы составить самостоятельный круг обязанностей, так как при серьезном отношении к делу каждая из них требовала много времени, внимания и подготовки. Когда же все эти обязанности вместе возлагались на одно лицо, то неизбежно, что какая-нибудь одна сторона деятельности выступала на первое место, отодвигая остальные на задний план.

25 мая 1874 г. положение о начальных народных училищах объявило «борьбу с преступной и нравственной пропагандой, которая распространила свое влияние на народную школу» [7, с. 12]. Так, уже на первых шагах деятельности инспекции ей был вручен общеполицейский надзор за школами, учителями и учебными книгами. Задачи формального и полицейского свойства, которые легче всего показать, то, что, скорее всего, можно достигнуть без особых усилий, без специальной подготовки, поглотили функцию руководства учебной частью школы и вышли на первый план. Инспекторский институт превратился в местную организацию одного лишь надзора, предупреждающего то, что наносило ущерб правительству. С течением времени не только не происходило облегчения непосильного труда инспектора, а даже, наоборот, многочисленные и разнообразные обязанности инспекции осложнялись еще новыми поручениями:

- наблюдение за учреждениями внешкольного образования;
- делопроизводство по пенсионному обеспечению учителей;
- контроль за всеобучем.

Таким образом, огромное количество задач, поручений и обязанностей, возлагаемых на инспекторов, тяжелые условия работы, небольшое жалование, отсутствие «штатных письмоводителей» превратили их труд в формальную, бюрократическую деятельность, в которой преобладающей функцией стала функция надзора. Это привело к тому, что очень часто «на инспекторские должности попадали лица без подготовки и способности к руководству народной школой». В циркуляре от 1 октября 1911 года № 34121 министр писал: «Имеются случаи назначения на весьма ответственные должности инспекторов народных училищ не вполне пригодных к тому ни по образовательному цензу, ни по педагогическим и личным качествам, а равно не имеющих достаточного педагогического опыта и знакомства с начальной школой. Министерство народного просвещения считает долгом обратить особое внимание на необходимость тщательного выбора вполне достойных кандидатов для замещения должности инспекторов и директоров народных училищ» [2, с. 121].

### **НЕСКОЛЬКО СЛОВ В ЗАЩИТУ ИНСПЕКЦИИ**

Голос возмущения раздавался и со стороны самих инспекторов. Они также были недовольны сложившимся положением. В первую очередь, инспектора просили снять с них «тяготы канцелярской работы» и предоставить им возможность организовать при уездных училищных советах штатную канцелярию, в которой была бы сосредоточена вся переписка по делам школы. Вот только примерный список учреждений и лиц, с которыми директор и инспектор имели постоянные отношения и вели деловую переписку: дирекция, губернатор, епископ, земская управа, казенная палата, контрольная палата, губернское правление, губернское присутствие, казначейство, городская управа, духовная консистория, присутствие по воинской повинности, пенсионная касса, учителя, попечители училищ, частные благотворители... Кроме переписки инспектора два раза в год составляли подробный отчет о состоянии училищ своего участка: за гражданский год – в дирекцию, за учебный год – земскому собранию, вели денежные книги и отчетность по содержанию городских и министерских училищ, составляли для предоставления в земство «школьные сети и карты» по своим уездам, а также финансовые планы к этим «школьным сетям».

Второе, о чем просили инспектора, это о передаче местным органам самоуправления под их ответственность все денежные операции и хозяйственные дела по всем начальным школам.

Третье – это «непременное установление максимума числа школ, которое могло быть в заведывании одного инспектора». По положению инструкции, один инспектор должен был контролировать не более 50 училищ – на практике в заведовании одного инспектора было до 150 школ, а учебных дней в начальной школе было 157.

Вопреки всему этому в России были, есть и будут люди, беззаветно преданные своему делу. На таких людях и по сей день держится школа. В Вологодской губернии с 1869 по 1874 гг. инспектором народных училищ был В.А. Тимофеев. Деятельность этого человека производила ошеломляющее впечатление на общество. Вот как о нем писали в местных губернских ведомостях: «Этот человек обладал огромной энергией, умел привлекать к сочувствию к делу развития начального образования городские, земские учреждения и сельские общества. Неутомимо разъезжал по обширной губернии со своей канцелярией и во время пути сносился со всем учебным округом. Это ускоряло в 10 раз открытие школ разных типов. Он умел находить и честных тружеников в лице попечителей, законоучителей, учителей и учительниц школ. А также умел воодушевить их своей энергией и примером и наставить своим мягким, ласковым, но вместе внушительным обращением» [8]. Тимофеев заботился об устройстве учебных помещений для школ и оборудовании их ко времени открытия необходимой классной мебелью и учебными пособиями, которые нередко развозил по училищам сам «во избежание проволочки». Он старался лично присутствовать на открытии городских и министерских училищ, «не стесняясь расстояний». Инспектор заботливо относился к учителям: привозил им книги для чтения, всегда находил время для общения с ним. В 1872 году им было открыто самостоятельное женское приходское училище в Вологде. На базе его был заложен педагогический кабинет и библиотека для учителей начальных училищ. Начальный библиотечный фонд состоял из личных книг инспектора.

Итак, мы попытались теоретически исследовать деятельность инспекторов на рубеже XIX - XX вв. Новые органы управления должны были на местах содействовать открытию новых школ, оказывать ме-

тодическую и финансовую помощь учителям, а также контролировать их учебную и воспитательную деятельность. Но возложенные на инспекторов обязанности были столь разнообразны и многочисленны, что выполнение их было делом формальным, а деятельность инспекторов сводилась к выполнению только одной функции – контроля. Все это привело к тому, что инспектора при сложившихся условиях работы уже не могли быть «действительными руководителями образования – учителями учителей». Закономерно и то, что инспектора стали выступать с предложениями об организации при уездных училищных советов штатной канцелярии и о предоставлении местным органам самоуправления права решать вопросы, связанные с материальным и финансовым обеспечением всех начальных школ. На сегодняшний день органы управления успешно решили часть своих проблем, но и нерешенные проблемы остались. Так, например, финансовые вопросы решает бухгалтерия ОО, в каждой школе есть «штатный письмоводитель» – секретарь, а у директора школы имеется штат заместителей: по АХЧ, по учебной работе, по воспитательной, по опытно-экспериментальной... Значит, можно говорить о разграничении функций и распределении обязанностей между руководителями школы, но с увеличением управленческого аппарата все равно осталась нерешенной проблема перегрузки руководителей. Можно предположить, что с приходом энергичных, смелых, компетентных руководителей, использующих современные методы управления образованием, муниципальные органы управления смогут в ближайшем будущем оказывать учебным заведениям такие профессиональные услуги, как разработческие, консультативные, экспертные, аналитические, прогностические, методические, информационные, посреднические, снабженческие, которые будут способствовать повышению эффективности управления образовательными учреждениями.

### **Библиографический список**

1. Исторический очерк деятельности Санкт-Петербургской дирекции училищ. – СПб., 1896.
2. *Звягинцев, Е.А.* Инспекция народных училищ / Е.А. Звягинцев. – М., 1914.
3. *Лапшин, Н.* Из истории русской дореволюционной инспекции народных училищ / Н. Лапшин. – Елабуга, 1963.
4. Сборник постановлений по министерству народного просвещения. – СПб., 1871. – Т. 111.

5. *Миропольский, С.* Инспекция народных школ и ее задачи / С. Миропольский. – СПб., 1877.

6. *Лосев, С.* Об инспекторах и директорах народных училищ / С. Лосев. – СПб., 1914.

7. Инструкция для инспекции. – Харьков, 1887.

8. Санкт-Петербургские ведомости. – 1907. – № 48.

## **INSPIRE, TEACH, CARE**

**N.Yu. Lozinskaya**

The paper considers activity of inspectors of public schools during the end of 19th century – beginning of 20th century. Problems posed to the inspectors are considered as well.

*Key words:* inspector of public schools, school management.

---

## **К ВОПРОСУ О ЗНАЧЕНИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ**

**О.В. Нешко**

*Новосибирский государственный педагогический университет*

В статье рассмотрены некоторые характеристики исследовательской деятельности студентов, которую можно обозначить в качестве необходимого условия в подготовке к профессиональной педагогической деятельности.

*Ключевые слова:* исследовательская деятельность, компетентность, профессиональная педагогическая компетентность.

Целью целостного образовательного процесса является не просто и не только усвоение содержания изучаемых учебных предметов и дисциплин, но, скорее, расширение и усложнение индивидуальных интеллектуальных и творческих ресурсов личности. Действительно, любое исследование имманентно предполагает развитие как интеллектуального, так и творческого потенциала личности студента. Это тем более



важно, что интеллектуальные и творческие возможности человека – те базовые психологические ресурсы, которые лежат в основе самодостаточной, инициативной и продуктивной жизнедеятельности.

В поисках различных средств, интенсифицирующих процесс профессиональной подготовки студентов высшей школы к работе в современном образовательном пространстве, ни в коем случае нельзя обойтись без исследовательской деятельности.

Исследовательская деятельность в контексте данной статьи рассматривается как форма организации образовательной работы, связанная с решением творческой, исследовательской задачи с заранее не известным решением и предполагающая наличие основных этапов, характерных для научного исследования. Здесь заметим, что в общеобразовательной деятельности выделяются научно-исследовательская и учебно-исследовательская, которые различны и по своей значимости, и по своему содержанию, но между ними есть и общее:

- использование одинаковых познавательных методов;
- интеллектуальный рост личности, развитие ее мышления и сознания в результате целенаправленных «открытий»;
- творческая активность познающей личности.

Профессиональная подготовка педагога заключается не только в формировании у него конкретных профессиональных знаний, умений, навыков и т.д., но и навыков исследовательской деятельности, посредством их усвоения он будет подготовлен к решению задач, которые невозможно предвидеть в конкретной деятельности и тем самым быть готовым к их решению. Исследовательская деятельность позволяет расширить множество необходимых в профессиональной деятельности умений и навыков, т.к. является средством развития интеллектуальных умений, которые, в свою очередь, в какой-то мере обеспечивают успешность любой деятельности, в частности, профессиональной педагогической. Значит, необходимо формирование такого элемента, как исследовательские умения или исследовательская компетентность, которая может быть *универсальным способом* (возможностью) решения любой задачи профессиональной педагогической деятельности.

Компетентность определяется как «способность данного лица производить определенный вид работы, наличие достаточного за-

паса знаний для вынесения обоснованного суждения по какому-либо вопросу» [1, с. 299]. Следует подчеркнуть, что общепринятого, удовлетворяющего всех исследователей, определения этого понятия нет, более того, иногда ему придается абсолютно противоположный смысл. А именно: то, что одни называют компетентностью, для других является компетенцией, и наоборот. Так, Э.Ф. Зеер отмечает, что «компетентность выступает в качестве результата когнитивного научения, в то время как компетенция – это процесс и результат деятельностиного обучения: компетентность в действии» [3, с. 29]. Для британского психолога Дж. Равена, «компетентность – это специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия» [10, с. 6].

И.А. Зимняя предлагает выделить три основные группы компетентностей:

- компетентности, относящиеся к самому себе как к личности, как субъекту жизнедеятельности;
- компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;
- компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах (цит. по: [6, с. 10]).

Очень часто понятие «компетентность» связывается с понятием «профессионализм». Так, ряд ученых (В.И. Журавлев, С.Б. Елканов, Т.В. Новикова и др.) обозначают компетентность как одну из ступеней профессионализма, составляющую основу педагогической деятельности учителя. Анализ научной литературы показывает, что ученые, изучающие проблему компетентности учителя, в своих исследованиях используют как термин «педагогическая компетентность» (Л.Н. Митина), так и термин «профессиональная компетентность» (Б.С. Гершунский, А.К. Маркова), а иногда объединяют оба и рассматривают «профессионально-педагогическую компетентность» (Ю.Н. Кулюткин, Н.В. Кузьмина, Г.С. Сухобская). Н.Н. Лобанова и В.В. Косарев, анализируя понятия «профессиональная компетентность» и «педагогическая компетентность», приходят к выводу, что «профессиона-

лизм» и «компетентность» учителя, имея много общего, являются различными понятиями, а «профессиональная компетентность учителя» и «педагогическая компетентность» – синонимами [6].

На наш взгляд, научно-исследовательская компетентность в структуре профессиональной педагогической компетентности должна занимать особое место по ряду причин.

Во-первых, научно-исследовательская компетентность учителя, в отличие от навыков исследовательской деятельности, может определяться как способность и готовность личности самостоятельно и эффективно выполнять научно-исследовательскую деятельность, прогнозировать ее результаты и применять их на практике. В последние десятилетия исследовательская деятельность интенсивно используется в практике высшего образования.

Во-вторых, учитель в своей профессиональной деятельности постоянно сталкивается со сложными нестандартными ситуациями. Более того, он сам их проектирует и создает. В связи с этим перед педагогом встают задачи не только «применения» ранее усвоенного знания, но и *производства*, порождения необходимого знания о фактах, явлениях, состояниях, не случайных зависимостях во внутреннем мире людей (прежде всего, учащихся, а также их социального окружения, родителей, коллег-педагогов, руководителей учебного заведения и т.п.). Таким образом, научно-исследовательская компетентность, в некоторой степени, определяет эффективность решения задач, возникающих в профессиональной педагогической деятельности.

В-третьих, исследовательская деятельность, посредством которой формируется научно-исследовательская компетентность, является составной частью профессиональной деятельности учителя, представляющей в ней и особый ее вид, и педагогическую функцию (В.И. Андреев, С.А. Днепров и др.).

В-четвертых, научно-исследовательская компетентность может существовать как самостоятельная способность учителя, а может проявляться как особая сторона профессиональной компетентности учителя.

Исследовательская работа студентов выступает в технологии обучения не только как фактор профессионального становления специалиста, но и, в значительной степени, как стимул, способствующий интеллектуальному развитию творческой индивидуальности каждого студента.

### Библиографический список

1. Большой словарь иностранных слов / сост. – А.Ю. Москвин. – М., 2001.
2. *Васильева, Т.И.* Педагогическое общение как фактор формирования исследовательских умений у учащихся младшего подросткового возраста: автореф. дис ... канд. пед. наук. / Т.И. Васильева. – Магнитогорск, 2002.
3. *Зеер, Э.Ф.* Саморегулируемое учение как образовательная технология формирования компетенции у обучаемых / Э.Ф. Зеер // Психология образования: проблемы и перспективы: материалы Первой научно-практической конференции (16 – 18 декабря 2004). – М., 2004.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М., 2004.
5. *Кузьмина, Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М., 1990.
6. *Лобанова, Н.Н.* Профессиональная компетентность педагога / Н.Н. Лобанова. – СПб., 1997.
7. *Маркова, А.К.* Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М., 1993.
8. *Митина, Л.М.* Психология профессионального развития / Л.М. Митина. – М., 1998.
9. *Ожегов, С.И.* Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М., 1992.
10. *Равен, Дж.* Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен. – М., 2001.

### TO THE QUESTION OF INVESTIGATIVE ACTIVITY SIGNIFICANCE IN THE PROCESS OF TEACHER TRAINING

**O.V. Neshko**

The paper considers some characteristics of investigative activity of students that should be indicated as a necessary condition in preparation to professional pedagogical activity.

*Key words:* investigative activity, competence, professional pedagogical competence.

---

# ДЕТСКАЯ ОБЩЕСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ КАК СУБЪЕКТ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ

**М.Ю. Дранников**

*Общественная организация  
«Алтайский социально-экологический центр»*

В статье рассматриваются принципы социализации личности ребенка, реализующиеся в процессе общения в детской общественной организации. Отражены инновационные методы и технологии социальной поддержки детей, основной целью которых являются раскрытие и реализация личностного потенциала ребенка.

*Ключевые слова:* детская общественная организация, социализация личности ребенка, личностный потенциал, инновационные технологии социальной поддержки детей.

В современных условиях развития российского общества, когда формируется кардинально новая система социальной поддержки и социального обслуживания, идет поиск инновационных форм социальной поддержки одной из наиболее социально не защищённых групп населения – детей, особенно детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Под социальной поддержкой детей в настоящее время понимается комплекс мероприятий, направленных на решение индивидуальных и социальных проблем, стоящих перед детьми, и создание оптимальных условий для их жизнедеятельности и развития.

Основными субъектами, на которых возложены функции оказания социальной поддержки детям, являются территориальные центры социальной помощи населению. Однако целью социальной поддержки является не только решение конкретных социальных проблем, связанных с детьми и подростками, но и профилактика социально-проблемных ситуаций, возникающих у них. Одним из направлений такой профилактики является образовательно-воспитательная деятельность различных социальных институтов. Образовательная функция прежде всего возложена на школу, а воспитательная функция (согласно Конституции РФ), соответственно, на родителей. Между этими субъектами социаль-

ной поддержки детей далеко не всегда осуществляется взаимодействие, зачастую между ними даже нет взаимопонимания. И хотя каждый из них более или менее стремится выполнять свою функцию, количество детей, находящихся в трудной жизненной ситуации (пропорционально количеству населения), с каждым годом увеличивается. Это свидетельствует о том, что одной из главных проблем современной России является отсутствие контроля за качеством социализации детей.

Проблема гражданского воспитания детей является актуальной для любого общества. Каждая эпоха требует активной и целенаправленной работы с подрастающим поколением, особенно в вопросах воспитания у детей уважения к обществу и Родине. Формы и методы гражданского воспитания непрерывно изменяются и совершенствуются, причём более активно это происходит в периоды исторических перемен в жизни самого общества. В это время на все социальные институты, в той или иной мере занятые воспитанием детей, ложится дополнительная нагрузка, обусловленная социальным заказом на определённый тип гражданина. Одним из таких социальных институтов является детская общественная организация.

В процессе социального эксперимента «Инновационные формы интеграции детей и подростков в общество», проводимого в 1997-2004 гг. студентами и специалистами кафедры социальной работы факультета социологии Алтайского государственного университета, было выявлено, что в современных условиях наиболее эффективной формой социализации личности ребёнка является его участие в деятельности детской общественной организации, что обусловлено следующими причинами:

во-первых, детская общественная организация является единственной организационно-правовой формой, где дети – участники организации входят в состав её высшего руководящего органа, тем самым дети принимают непосредственное участие в управлении организацией путём выбора руководителей, определения приоритетных направлений деятельности, утверждения отчётов и т.д.;

во-вторых, будучи полноправными членами организации, участвуя в проводимых ею мероприятиях, заседаниях Совета организации, Общего собрания и т.п., дети на практике учатся выражать своё мнение, формировать и отстаивать свою точку зрения, принимать коллегиальные решения;

в-третьих, с наибольшим энтузиазмом и большей ответственностью дети относятся к выполнению поручений и решений детской общественной организации, т.к. сами принимают участие в их выработке, и невыполнение или ненадлежащее выполнение поручения или решения организации влечёт за собой моральные санкции со стороны референтной группы, которой является для ребёнка детская общественная организация;

в-четвёртых, участие в детской общественной организации занимает особое место в жизни, так называемых, «трудных» детей, поскольку только здесь они чувствуют себя полноправными и уважаемыми членами сообщества и только здесь они, безусловно, могут получить столь необходимую для них социальную поддержку;

в-пятых, детскую общественную организацию с полным основанием можно рассматривать как перманентную группу само- и взаимопомощи детей девиантного поведения, что выгодно отличает её от групп реабилитации детей, организуемых различными субъектами образовательно-воспитательного процесса, носящих фрагментарный характер;

в-шестых, каждый ребёнок – участник детской общественной организации может выступить с предложением и вынести на обсуждение высшего руководящего органа организации любой интересующий его вопрос.

Как было выявлено в ходе эксперимента, участие ребёнка в деятельности детской общественной организации являлось важным фактором его социализации. Это обусловлено естественным стремлением подрастающего поколения находиться среди своих сверстников, где они чувствуют себя более комфортно, могут найти понимание, поделиться своими тревогами и радостями. В результате эксперимента было доказано, что при наличии в детской общественной организации квалифицированного специалиста по социальной работе с детьми данная организация может выступать в качестве субъекта социальной работы с детьми. Во-первых, социальная помощь и поддержка детей может осуществляться непосредственно в рамках деятельности организации; во-вторых, детская общественная организация может выступать координатором оказания социальной помощи ребёнку, т.е. определять, помощь какого специалиста нужна ребёнку, организовывать посещение соответствующих служб и учреждений, предоставлять сопровождающего и т.д.

В процессе эксперимента разрабатывались, апробировались и применялись инновационные методы и технологии социальной работы с детьми. Инновационные технологии социальной работы с детьми – это новые наукоёмкие алгоритмизированные совокупности средств, методов и способов решения индивидуальных и социальных проблем, стоящих перед детьми и обществом, применение которых вызывает значительные качественные позитивные изменения в процессе социализации детей. Было выявлено, что инновационные технологии социальной поддержки детей должны создаваться и применяться, исходя из принципа социальной целесообразности и стремления к социальному идеалу, строиться на основе синтеза и интеграции научных знаний, эмпирического опыта, имеющихся ресурсов и объективно существующей социальной действительности. В частности, были описаны и апробированы следующие технологии.

### ***1. «Группа самопомощи подростков девиантного поведения»***

*(Данная технология была разработана и реализована на базе Центра социальной помощи населению Октябрьского района г. Барнаула в 1997-1998 гг.)*

Одним из наиболее эффективных способов коррекции девиантного поведения подростков является группа самопомощи. Инновационность данной технологии заключается в особом подходе к созданию и функционированию такой группы. Одной из основных причин нежелания подростков принимать участие в деятельности групп самопомощи является отсутствие мотивации. Особый, инновационный подход к реализации данной технологии заключается в изначальном создании мощной мотивационной установки для участия подростков в группе самопомощи. Такая мотивационная установка создаётся одновременно двумя способами:

1. Группе самопомощи даётся определённое громкое официальное название, стимулирующее детей принять участие в деятельности данной группы.

2. На первом собрании группы объявляется, что по окончании программы занятий, летом, состоится какое-либо значимое для детей мероприятие.

Так, например, название группы может быть таким: «Программа подготовки юных космонавтов», а заключительным этапом может



быть «Путешествие по Горному Алтаю». Таким образом, у детей появляется значительный интерес к участию в данной программе (группе самопомощи), и они стремятся не пропускать занятия.

Количество и продолжительность занятий определяются в каждом случае индивидуально, исходя из возможностей организации. Занятия с детьми должны включать в себя три направления: тематическое, игровое и спортивное. На тематических занятиях рассматриваются наиболее актуальные и интересные для детей вопросы (права и обязанности детей, вопросы организации учебной и досуговой деятельности и т.д.). В процессе тематических занятий у детей должна создаваться и поддерживаться установка на социально одобряемое поведение, на обучение в школе в полную меру своих возможностей и способностей, развивается общий кругозор ребёнка. Игровая деятельность – необходимый компонент социальной реабилитации и адаптации подростков. В форме игр можно проводить различные тренинги, семинары и т.п. Обязательно должны иметь место развивающие и ролевые игры. В игровой форме наиболее понятно доходит до детей и успешно усваивается образовательная информация, формируются коммуникативные навыки, развиваются общие и специальные способности. Спортивные занятия необходимы для укрепления здоровья детей, их полноценного физического развития, а также для реализации двигательной активности растущего детского организма, так называемого, «выброса энергии». Кроме того, должны иметь место выездные мероприятия: посещение планетария, музеев, зоопарка, театров, различных праздников, кинотеатров с последующим обсуждением фильмов и т.д.

Одним из механизмов реабилитации и коррекции девиантного поведения детей является автономизация мотива. Так, на начальном этапе занятий у ребёнка возникает мотив полностью пройти курс программы для того, чтобы, например, стать космонавтом, а летом съездить в Горный Алтай. В процессе занятий дети узнают что-то новое, у них появляются другие интересы, формируются новые жизненные цели. В основном, это детерминируется индивидуальными личностными особенностями: кто-то захочет стать учёным, изобретателем, инженером-конструктором, спасателем и т.д., что, однако, не исключает возможности впоследствии получить соответствующее образование и подготовку и действительно стать космонавтом. В любом случае ребёнок, участ-

вующий в данной программе, осознаёт необходимость получения качественного образования и социально-приемлемого поведения. Очень важным является заключительный этап, где происходит закрепление приобретённых знаний, умений и установок деятельности.

## **2. «Разработка и реализация детских программ и проектов»**

(В процессе разработки и апробации данной технологии в 1999 г. была создана Алтайская краевая детская общественная организация «XXI ВЕК»)

Реализация данной технологии проводится с целью научить детей самостоятельно генерировать идеи, разрабатывать и реализовывать различные социально значимые (полезные) программы и проекты. Актуальность применения данной технологии исходит из того, что каждое последующее поколение вследствие конвариантной морфогенетической редубликации более развито в психологическом, физиологическом, интеллектуальном и социальном планах. Поэтому следует создавать условия для реализации созидательной активности и инициативности детей и направлять её в легитимное русло.

Этапы реализации технологии:

1. На общем собрании предлагается детям самостоятельно сформулировать какую-либо полезную, интересную идею, и на её основе разработать и реализовать соответствующий проект.

2. Определить наиболее перспективные и полезные идеи и проекты, сформировать из числа детей рабочую группу под руководством взрослого по реализации конкретного выбранного направления (рабочих групп может быть несколько).

3. Сбор, изучение и систематизация всей доступной информации по заданной тематике.

4. Анализ собранной информации, обозначение проблемы, формулирование цели, задач, определение необходимых ресурсов, разработка механизма решения проблемы, составление плана действий (сетевого графика), распределение обязанностей между членами рабочей группы.

5. Выполнение рабочей группой действий, согласно разработанному плану (сетевого графика).

6. Отчёт рабочей группы перед общим собранием о проделанной работе, анализ результатов.

Терапевтический эффект технологии:

- развиваются коммуникативные способности детей;
- формируется чувство уверенности в себе, в своих возможностях и способностях, чувство собственной значимости;
- развивается чувство ответственности и самоконтроль;
- ребёнок учится ставить перед собой цель и достигать её, расставлять приоритеты в своей деятельности.

### ***3. «Разработка и реализация индивидуальной программы социализации личности ребёнка»***

*(Данная технология рекомендуется для применения к каждому несовершеннолетнему участнику детской общественной организации)*

Основной целью этой технологии являются раскрытие и реализация личностного потенциала ребёнка. Данная технология предусматривает:

1. Составление социального паспорта ребёнка.
2. Определение индивидуальных задатков и способностей ребёнка, круга его интересов (комплексное психологическое тестирование, ряд диагностических бесед и т.п.).
3. Проведение комплекса мероприятий, направленных на ознакомление ребёнка с достижениями общества в области культуры и искусства, науки и техники и т.д.
4. Ознакомление ребёнка с его правами и обязанностями, с основами государственного устройства России.
5. Составление совместно с ребёнком программы его социального образования с учётом его индивидуальных особенностей, способностей и интересов.

Такая программа обязательно должна включать в себя:

- перечень школьных предметов, на изучение которых ребёнку следует обратить особое внимание;
- направленность и наименование учреждений дополнительного образования, которые рекомендуется посещать ребёнку (кружки, секции, клубы, школы, центры и т.п.);
- перечень мероприятий, в которых ребёнку рекомендуется принять участие (походы, поездки, выставки, соревнования, конкурсы, игры и т.д.);
- список литературы, рекомендуемой ребёнку для прочтения;

- перечень организаций и учреждений, с деятельностью которых рекомендуется ознакомиться ребёнку;
- рекомендации по получению ребёнком профессионального и высшего специального образования.

Данная инновационная технология социальной работы с детьми предусматривает не только выработку различных рекомендаций, но и оказание содействия в их практической реализации. По решению Совета детской общественной организации на реализацию данной программы могут направляться определённые материальные, финансовые, организационные и другие ресурсы.

При разработке и реализации вышеперечисленных инновационных технологий социальной работы с детьми применялись следующие методы: регламентирование, оптимизации социального времени, расширения социального пространства. Регламентирование представляет собой разработку и введение в действие организационных положений, обязательных для исполнения всеми участниками организации: решения общего собрания организации, решения Совета организации, распоряжения и поручения руководителя организации, руководителей структурных подразделений (в рамках их полномочий). Данный метод основывается на принципе единства прав и обязанностей.

Метод оптимизации социального времени предполагает научение ребёнка проводить своё время с наибольшей пользой для себя и окружающих. При этом детям должна предоставляться свобода выбора социальной деятельности. Обязательным элементом данного метода является последующее обсуждение причин выбора совершённых действий, из результата (практической значимости).

Расширение социального пространства – это познавательная деятельность, ознакомление детей с различными аспектами жизнедеятельности социума, установление новых позитивных знакомств (расширение социальных сетей) и т.п. Целесообразно предварительное планирование предполагаемых к посещению мест с формулированием обоснований, «почему именно туда», «что это даст», «каким образом лучше» и т.д. При этом следует незаметно направлять детей на получение и усвоение актуальной для них информации, на приобретение и закрепление позитивного опыта самостоятельного решения проблем, стоящих перед ними.

В настоящее время повышается интегративная роль детских общественных организаций в формируемой в условиях современного российского общества системе социальной поддержки детей и подростков. В соответствии с этим повышается значимость комплексных исследований в этой области.

## **CHILDREN'S PUBLIC ORGANIZATION AS SUBJECT OF CHILDREN SOCIAL SUPPORT**

**M.Yu. Drannikov**

The paper considers principles of child personality socialization realizing in the process of communication in a children's public organization. Innovation techniques as well as technologies of children social support aimed to disclosure and realization of child personal potential are shown.

*Key words:* children's public organization, child personality socialization, personal potential, innovation techniques of people social support.

---

## **ОБЩЕНАУЧНЫЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМАМ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ОБРАЗОВАНИИ**

**Т.В. Сафонова**

*Глазовский государственный педагогический  
институт им. В.Г. Короленко*

Статья содержит попытку синтезированного, многоаспектного подхода в анализе тех проблем, которые неизбежно возникают при определении путей реализации национально-регионального компонента в образовании. Такой подход является в определенной степени новым, так как содержит авторское осмысление концепции по выстраиванию ориентиров и приоритетов при моделировании целей, задач, содержания,

методов и форм реализации национально-регионального компонента в образовании. Он помогает рассмотреть способы решения конкретных образовательных задач на основе научно-теоретического, в том числе, и философского анализа.

*Ключевые слова:* национально-региональный компонент в образовании, этнопсихология, национальное самосознание.

Проблема реализации национально-регионального компонента в образовательном пространстве современной России требует многоаспектного анализа. Это обусловлено рядом причин политического, социально-экономического, духовно-нравственного характера. Известно, с одной стороны, что на педагогические процессы, происходящие в образовательной системе нашей страны, оказывают влияние политические стратегии, осуществляемые государством, а также декларируемые ориентиры и ценности в идеологической сфере. С другой стороны, мы на практике наблюдаем, как те или иные социально-экономические преобразования непосредственно влияют на изменение жизненных позиции и миропонимания граждан и косвенно могут вступать в противоречие с официально прогнозируемыми ожиданиями. Подобные несоответствия мы встречаем и в сфере национально-государственного строительства, когда заранее прогнозируемые результаты тех или иных шагов не реализуются или вступают в противоречие с заранее смоделированными. Все это позволяет подчеркнуть особую сложность, значимость и актуальность исследуемой проблемы.

Ведущей целью образования сегодня является воспроизводство и развитие культуры во всем многообразии ее общечеловеческого и национального богатства. Нет и не может быть образования, не уходящего корнями в национальную, этническую культуру. Не будет образованным тот человек, который не стремится овладеть всей суммой общечеловеческих ценностей, познать и понять культуру других наций и народностей. Именно поэтому анализ современного состояния реализации национально-регионального компонента в образовании требует предварительно философского, общенаучного и общепедагогического осмысления, что мы и предполагаем осуществить в нашей статье.

**Философия**, будучи колыбелью, из которой вышли все другие науки, методологически и теоретически, в ракурсе нашей темы, исследует, главным образом, социальное и частично психологическое своеобразие этнических групп и их представителей, прежде всего наций, и выясняет специфику его влияния на внутри- и межнациональное взаимодействие и общение людей.

Проведенная нами работа по изучению трудов различных авторов носила ознакомительный характер с целью осмысления проблем, связанных с темой нашего исследования. Философскому анализу различных аспектов развития народов, проблем человеческого общежития в условиях полиэтнических культур посвящались труды мыслителей различных времен.

В период Античности мы отмечаем таких авторов, как Аристотель, Геродот, Гесиод, Гиппократ, Конфуций, Лукиан, Лукреций Кар, Платон, Плиний Младший, Плутарх, Светоний Гай Транквилл, Фукидид. Авторы древности, повествуя о странах и живущих там народах, особое внимание уделяли описанию нравов, обычаев, особенностей поведения, взглядов и представлений, специфики общественно-политического устройства. В эпоху Средневековья вопросы мирозерцания и восприятия окружающей действительности различными народами волновали Августина, Константина Багрянородного, Макиавелли, Э. Роттердамского. В новое время различные аспекты складывания специфического «духа» нации, национальных характеров, международных взаимоотношений поднимались в трудах просветителей Вольтера, Ш. Монтескье, Ж.-Ж. Руссо, К. Сен-Симона, а также К. Гельвеция, И. Канта, Б. Спинозы, Д. Юма и других. В XIX веке серьезному философскому осмыслению подверглись проблемы детерминации национальных процессов, национального строительства в трудах таких авторов, как Г.В.Ф. Гегель, Т. Гоббс, Г. Зиммель, И. Кант, К. Маркс, Л. Фейербах, Ф. Энгельс. XX век ознаменовался в исследуемой сфере новыми подходами к изучению особенностей национального характера представителей разных народов, что нашло свое отражение в научных сочинениях М. Барга, Э. Бернгейма, М. Блока, Ф. Броделя, М. Вебера, Э. Дюркгейма, К. Клаузевица, Р. Коллингвуда, К. Леви-Строса, Ф. Ницше, Х. Ортега-и-Гассета, К. Поппера, А. Тойнби, Э. Фромма, И. Хейзинга, О. Шпенглера, К. Ясперса.

Особое внимание мы уделили анализу работ по исследуемой проблеме отечественных авторов. В России всегда вызывали интерес национальные и межнациональные аспекты духовной жизни многочисленных народов нашего государства. Исследователи поднимали вопросы национального строительства, проблемы межнациональных отношений, осмысливали различные формы взаимодействия, взаимного проникновения национальных культур, своеобразие поведения представителей конкретных этнических общностей. В результате целенаправленного отбора наше внимание привлекли труды В.П. Алексеева, Н.А. Бердяева, Е.П. Блаватской, С.Н. Булгакова, В.И. Вернадского, А.И. Герцена, И.А. Гобозова, Л.Н. Гумилева, А.Я. Гуревича, Н.Я. Данилевского, И. Ильина, Н. Кареева, Л.П. Карсавина, В.И. Ленина, Л.И. Мечникова, Н.К. Михайловского, П.В. Плеханова, В.С. Соловьева, П.А. Сорокина, Г. Федотова, П.Я. Чаадаева, Н.Г. Чернышевского и других. В трудах этих авторов была разработана теоретическая и методологическая основа для осмысления сущности и своеобразия межнациональных отношений в России.

Безусловно, рассмотренные научные изыскания не отражают всю полноту исследований по нашей проблеме. Но анализ работ перечисленных авторов, отдельных доказательств, положений и умозаключений позволяет сделать выводы, имеющие существенное значение. Они могут быть сведены к следующим положениям:

- в контексте нашего исследования по избранной теме существенным является вывод о том, что в философской литературе вычленено и определено понятие «самосознание народа»;
- в широком смысле слова под самосознанием понимается осознание субъектом своих интересов и идеалов, своего места и роли в истории, обществе. Чем выше самосознание личности, тем больше она осознает необходимость совершать такие действия, которые приумножали бы общественное богатство, ее личное благополучие и благополучие остальных членов общества;
- под самосознанием народа понимается осознание народом своей роли и места в историческом процессе вообще, в данной конкретной стране в частности. Самосознание личности и народа взаимосвязаны. Чем выше самосознание народа, тем выше самосознание индивида;
- уровень самосознания народа зависит от материального и духовного уровня конкретного общества, от его менталитета, способ-



ности сохранять и умножать традиции, обычаи, другие культурные ценности. Более высокий уровень самосознания присущ тем народам, которые соблюдают вековые традиции, и не пересматривают свою историю в угоду политической конъюнктуре;

- самосознание народа и историческое сознание непосредственно связаны. Историческое сознание есть осмысление народом своего положения во времени, связи настоящего с прошлым и будущим;

- философское сознание немыслимо в отрыве от исторического сознания, поскольку возникновение философии связано с размышлениями человека о природе, обществе и о себе самом. Эти знания передавались из поколения в поколение, у людей формировалось сознание об историческом прошлом, что уже означало начало проявления философского сознания;

- можно выделить три уровня исторического сознания. На первом этапе человек непосредственно встречается с историей через духовную (передающиеся из поколения в поколение воспоминания о прошлом, соблюдение традиций и норм поведения, сложившихся веками) и материальную (использование орудий и средств производства, изучение материальных памятников и др.) культуру. На втором уровне мы имеем дело с собственно историческим сознанием, когда у человека складывается определенная система знаний о прошлом. На третьем - совершается теоретическое осмысление исторического прошлого. Именно на этом уровне начинается формирование аутентичного самосознания народа;

- философское сознание включает в себя как составную часть историческое сознание, которое непосредственно обуславливает становление самосознания народа и отдельной личности.

Таким образом, если мы хотим сформировать самосознание личности, для этого следует развивать ее историческое сознание. Данное принципиальное положение стало базовым в авторской концепции реализации национально-регионального компонента в образовании.

Приведенные выше идеи составляют методологическую основу нашей концепции, именно в таком ракурсе мы будем рассматривать общие и конкретные цели реализации национально-регионального компонента в образовании. Общая цель усматривается в развитии самосознания личности воспитанника через постижение самосознания

народа. Конкретные же цели направлены на выработку исторического сознания как составной слагаемой самосознания индивидуума.

Ранее нами было отмечено, что исследуемая проблема реализации национально-регионального компонента в образовании требует многоаспектного подхода. Анализ фундаментальных научных изысканий в данном поле утвердил нас во мнении, что общетеоретическое обоснование следует также искать в таких науках, как социология, политология, культурология, история, этнография, этнопсихология. В процессе своей работы нами были проанализированы многочисленные источники, которые позволили выйти на обобщения, сделать умозаключения, которые легли в основу общенаучного обоснования нашей концепции. Приведем лишь суммарное выражение тех принципиальных положений, которые непосредственно оказали влияние на ход наших рассуждений.

**Социология** изучает качественные характеристики национальных групп как социальных общностей, разрабатывает социологические концепции их развития. «Судьбы наций в значительной мере решаются в результате развития и направленности общих социальных процессов-изменений общественных отношений, социально-территориальной мобильности народов, интенсивности и глубины межнациональных и социальных контактов» (Сусоколов А.А. Этносоциология. – М., 1999. – С. 64).

Научные работы отечественных социологов-обществоведов, в той или иной мере исследовавших особенности проявления национального самосознания народов (В.С. Агеев, А.В. Акимов, Ю.П. Андреев, С.А. Арутюнов, СМ. Арутюнян Е.А. Блажанов, Ф.М. Бурлацкий, Э.А. Баграмов, П.А. Бадмаев, А.О. Бороноев, Е.А. Будилова, Г.Н. Воронов, П.И. Гнатенко, А.Ф. Дашдамиров, Л.М. Дробижеева, А.Г. Здравомыслов, А.Д. Карнышев, В.Д. Комаров, И.С. Кон, В.И. Купцов, Н.Н. Моклялк, К.Х. Момджян, Ш.М. Надирашвили, Б.Д. Парыгин, Ю.И. Семенов, З.В. Синкевич, И.П. Цамерян, Р.Ж. Шварценберг, Г.Г. Шпет), позволили нам уточнить роль и значение взаимодействия разных народов и культур, а также вычленить последствия такого рода контактов. Установлено, что развитие народов обусловлено их взаимовлиянием, взаимопроникновением. Взаимовлияние обычно бывает комплексным. В нем можно выделить

несколько основных форм или направлений: физическое, биологическое (через смешанные браки), экономическое (в связи с международной торговлей и разделением труда); политическое (контакты между правительствами, политическими организациями, заключение договоров, соглашений); культурный обмен (его проводниками выступают непосредственные контакты, а также средства массовой информации, литература, кинематограф и так далее).

Для нас принципиально важным является вывод о том, что именно культурное взаимодействие народов влияет на развитие самосознания народа и личности, содействует их самоопределению в общемировом пространстве. Отметим, что международные контакты непосредственно или опосредованно воздействуют на нас, интенсивно участвуя в формировании наших ориентации, оценок, вкусов, идей. Данное положение важно с точки зрения отбора содержания обучения в авторской концепции, так как оно задает нам траекторию структурирования учебных образовательных единиц. Если мы хотим добиться глобальной цели – развития самосознания личности средствами развития исторического сознания, то для этого необходимо опираться на изучение истории своего народа, но обязательно в контексте факторов взаимовлияния, взаимосвязей с другими народами. Этот вывод привел нас к пониманию того, что при подготовке текстуального материала средств обучения (учебник) нам необходимо осуществить интегративный подход в компоновке материала, вывести историю локального пространства (Глазов и Глазовский район) на региональный (Удмуртия) и общенациональный (Россия) и мировой уровни.

Рассматривая тему нашего исследования в **политологическом** ракурсе, мы, во-первых, уточнили суть основных понятий, которые необходимо включить в круг нашего терминологического аппарата. Во-вторых, достижения политологии как науки позволили нам выявить те «подводные рифы», которые неизбежно возникают при рассмотрении национально-региональных проблем, в том числе и в образовании; и, наконец, в-третьих, данные политологии позволили нам конкретизировать глобальную цель обучения в авторской концепции. Остановимся далее подробнее на каждом из этих положений.

Проблемы национального самосознания, общественного и национального сознания поднимались в трудах ряда зарубежных по-

литологов (Н. Банашак, И. Бирман, С. Брукан, Т. Веблен, М. Геллер, Дж. Грузек, Д. Гырдеев, Ж. Жилев, Э. Кардель, А. Кинг, Й. Лезер, Х. Литтон, Д. Праектор, Б. Шнайдер, Й. Форхольцер, Г. Маркузе, М. Паренти, К. Поппер, Б. Рассен, Л.С. Санистебан, О. Тоффлер, М. Фешбах, Р. Фишер).

Отечественные исследователи Г.Н. Ажгибакова, А.В. Акимов, Э.А. Араб-Оглы, И.Н. Арцибасов, Г.А. Белов, Е.А. Блажанов, В.К. Борисов, А.П. Бутенко, Л.Н. Вдовиченко, СИ. Гончарук, Б.А. Грушин, Е.А. Евтушенко, Б.М. Змеев, В.П. Казначеев, В.М. Кайтуков, Н.Н. Козлова, Г.С. Котанджян, И.И. Кравченко, В.В. Крапивин, Р.Н. Маликова, Ю.И. Матвеев, О.Б. Мухамметбербиев, В.Н. Савельев, А.М. Салмин, В.Н. Сандригайло, В.Ф. Сбытов, П.А. Сергиенко, Л.В. Скворцов, А.К. Уледов, А.Б. Федоркина, А.А. Федосеев, В.Д. Худавердян, А.П. Чередниченко, Е.Б. Шестопал и многие другие также исследовали различные аспекты национального самосознания, в том числе в контексте формирования политической культуры личности.

Обобщенный анализ этих и других авторов привел нас к следующим умозаключениям.

Во-первых, индикатором сформированности самосознания личности может выступать политическое сознание, которое имеет четко очерченные содержательные характерологические типы: консервативный, либеральный, реформистский, революционный, тоталитарный, авторитарный, демократический, толерантный и др. С точки зрения субъекта в мировой политологии выделяются массовое, групповое и индивидуальное политическое сознание. Именно учет такого подхода в педагогической практике позволяет определить траекторию педагогических усилий воздействия на групповом уровне с учетом национально-этнического и группового (класс) состояний, а также на индивидуальном, личностно ориентированном уровне. Данное положение усиливает выбор тех педагогических принципов, которые положены в основу процессуальной части реализации национально-регионального компонента (далее НРК) в образовании.

Во-вторых, в ходе изучения вышеназванной литературы, мы вычленили ряд моментов, которые позволяют спрогнозировать возможные негативные подходы и их последствия в ходе реализации НРК, если мы не прислушаемся к предостережениям политологов. Суммарно они выражаются в следующих позициях:

- к негативным по действию механизмам относится этноцентризм как склонность оценивать чужое, упрощая его и отдавая предпочтение собственному, знакомому, любимому. Из этого следует, что при разработке учебно-методических программ по НРК нельзя делать упор на этноцентрическом подходе при отборе содержания обучения, поскольку это неизбежно приведет к разбалансировке по целям и задачам, особенно в плане сохранения единого образовательного пространства и воспитательного потенциала НРК;

- в то же время следует учитывать и то, что гиперкомпенсаторное внимание к национальным обычаям и традициям, к их соблюдению часто оказывается естественной психологической реакцией протеста против политики ассимиляции. И такие факты мы наблюдаем в сегодняшней педагогической практике (например, концепция национального образования в ряде регионов, таких, как Татарстан и некоторых других);

- следует опасаться также обыденного национального сознания, которое отличается большой заразительностью и является главной психологической основой национальных и этнических конфликтов. Учитывая взрывоопасность обстановки в России, именно в школе необходимо формировать противостояние такого рода националистическим проявлениям. Ведь школа сегодня призвана выступать стабилизирующим общественным фактором с помощью ряда педагогических средств, в том числе и средств реализации НРК в образовании;

- еще одним предостережением при реализации НРК является то, что на протяжении длительного времени нашему догматизированному отечественному общественному сознанию были свойственны унитарные, тоталитарные подходы. Поэтому, внедряя НРК в образование, мы одновременно пытаемся преодолеть те стереотипы, которые и сегодня сказываются на национально-региональной политике нашего государства и непосредственно отражаются на жизни подрастающих поколений уже в течение длительного времени;

- и, наконец, существенным в контексте изучения нашей темы является вывод политологов о том, что социальная общность с развитым национальным самосознанием, как правило, не поступает своими национальными интересами добровольно, на основе нравственных соображений или призывов к гуманизму, к учету интересов

других национальных групп и общностей или каких-либо государственных идей. Из этого следует неизбежный вывод о том, что при реализации НРК в разных регионах, особенно носящих моно -национальный характер, подходы будут иными, нежели в регионах, где национальные интересы этноса пока четко не проафишированы или размыты в полиэтническом социальном пространстве.

Данные политологии вооружили нас также четким терминологическим аппаратом, позволили понятийно развести такие составляющие, как «национальное сознание», «национальное самосознание», которые являются существенными при обсуждении проблем реализации НРК, в первую очередь, с точки зрения прогнозирования результата его внедрения в образовательное пространство.

Возьмем за основу следующую трактовку данных понятий:

**Национальное самосознание** – совокупность взглядов, оценок, мнений, отношений, выражающих содержание, уровень и особенности представлений национально-этнической общности о своей истории, современном состоянии и перспективах своего развития, а также о месте среди аналогичных общностей и характере взаимоотношений с ними. Включает рациональное (собственно осознание своей принадлежности к нации) и эмоциональное (сопереживание своего единства с другими представителями национально-этнической группы, подчас неосознаваемое). В отличие от **национального сознания**, отражающего обобщенные представления национально-этнической группы, национальное самосознание является индивидуализированным понятием, выражающим прежде всего степень усвоения тех или иных компонентов общенационального сознания индивидами- членами национальной общности.

Вместе с тем, национальное самосознание включает в себя не только национальное самоопределение, осознание своей принадлежности к общности, единства интересов и целей и необходимости совместной борьбы за их осуществление. Но оно подразумевает и пробуждение целой гаммы чувств: развитие национального самочувствия, включающего такие чувства, как чувство сопричастности к судьбе своей национальной общности, любви к исторической национальной Родине, к своему народу, его национальным особенностям, национальной культуре, сочетающуюся с национальной гордостью

или чувством тревоги за судьбу своего народа, готовность к пожертвованиям во имя своего народа (Политология. Энциклопедический словарь. – М.: Изд-во «Publishers», 1993. – С. 207 – 208).

Данные положения позволяют нам вычленить индикаторы сформированности национального самосознания, которые мы можем заложить в диагностируемые результаты реализации НРК, а именно: воспитательные цели изучения национально-регионального компонента в образовании, в том числе, заключаются и в выработке у учащихся национального самосознания, которое может проявляться в:

- чувстве сопричастности к судьбе национальной общности;
- умении ценить историю своей малой Родины;
- позитивном отношении к своему и другим народам;
- знании и принятии национальной культуры;
- чувстве гордости за достижения своего народа;
- готовности преумножать богатства, вносить свой вклад в развитие национальной общности;
- активной жизненной позиции, проявляющейся в участии в конкретных полезных для личности, народа и общества делах.

Отметим, что все эти качества проверяемы с помощью:

1. Индивидуальной диагностики, основанной на наблюдении.
2. Оценочных суждений при ответе на вопросы в ходе специального анкетирования.
3. Текущего, промежуточного и итогового контроля знаний, умений и навыков.
4. Фиксации поведенческой культуры на лингвистическом, паралингвистическом и невербальном уровне при анализе поступков ребенка.
5. Воспроизведении им тех или иных поведенческих навыков в рассматриваемом контексте.

Итак, если одной из ведущих целей отечественного образования является развитие самосознания личности, то одной из целей внедрения НРК в образовании является формирование национального самосознания, которое есть составляющая часть самосознания личности. Осмелимся предположить, что такой вывод является новым и выявляет специфику авторской концепции реализации НРК в отечественном образовании.

Но этим выводом не ограничивается политологическое влияние на разработку авторского подхода к НРК. На основе изучения многочисленных источников и реальной практики мы пришли к выводу о том, что необходим синтетический подход к разработке целей реализации НРК. Исходя из общефилософского закона единства и борьбы противоположностей, мы должны найти антитезу узко национальному подходу и, соединив их воедино, разработать устойчивую концепцию, которая за счет взаимодействия двух противоречивых компонентов создаст то единство, которое можно будет назвать системой внедрения НРК в образование. В данном случае мы говорим об интеграции и учете интеграционных и геополитических процессов, которые сопровождают современное общественное развитие.

Уравновешивающей категорией в рассматриваемом аспекте, на наш взгляд, может выступать понятие «интернационализм». Безусловно, не в том контексте, в котором мы его рассматривали длительное время в свете известного политического лозунга революционного марксизма «Пролетарии всех стран соединяйтесь!». В нашем случае мы согласны со следующей трактовкой этого понятия: интернационализм - взгляды и политика, выражающие совпадение коренных интересов или стремление к объединению усилий различных государств, наций и народов, способствующих выживанию всего человечества. Интернационализм - это идейно-политическая основа взаимодействия, необходимая для выживания человечества, требующего достижения баланса интересов наций, всех этносов и иных социальных слоев» (Политология. Энциклопедический словарь. – М.: Изд-во «Publishers», 1993. – С. 124). Используя понятие «интернационализм» с педагогической точки зрения, мы выделяем в нем его интегративную и толерантную сущность. При изучении НРК необходимо интегрировать знания из истории разных народов для того, чтобы сформировать толерантное отношение к многонациональному проявлению человеческой культуры. Поэтому национальное самосознание и интернационализм как форма проявления национального сознания являются теми ориентирами, на которые должны быть нацелены усилия педагогов, реализующих НРК.



При формировании национального самосознания ребенка очень важно нам, педагогам, понимать, что этот процесс является частью единого учебно-воспитательного процесса школы. Решая общепедагогические задачи в ходе обучения и воспитания, с одной стороны, мы через развитие сознания выводим ребенка на понимание своей собственной исключительности, уникальности (личностной индивидуальности), с другой стороны, мы должны формировать толерантное мышление, характеризующееся такими качествами, как терпимость к чужим мыслям, верованиям, поступкам, традициям. Эта педагогическая задача как нельзя лучше реализуется при изучении НРК, что подтверждается вышеизложенными умозаключениями.

Еще с одним существенным аспектом, с которым мы неизбежно сталкиваемся при работе над внедрением НРК в образование, является **этнопсихологический** подход к проблеме. Он помогает нам привлечь достижения таких научных дисциплин, как этнография, этнология, непосредственно к решению педагогических задач.

Этнопсихологический подход к рассмотрению проблем реализации НРК в образовании позволяет ответить на очень важный вопрос - какие специфические требования к деятельности педагога необходимо соблюдать, чтобы добиться эффективного обучения в рамках НРК?

Этническая психология – это самостоятельная, довольно молодая и сложная отрасль знаний, возникшая на стыке таких наук, как психология, социология, философия, культурология, этнология, этнография и история, которые в той или иной мере изучают национальные особенности психики человека и групп людей. Предметом этнопсихологии является изучение своеобразия проявления и функционирования психики представителей различных этнических общностей. Из этого следует, что этнопсихология – это наука, изучающая закономерности развития и проявления национально-психологических особенностей людей как представителей конкретных этнических общностей, отличающихся друг от друга.

В связи с избранной темой исследования значимыми для нас являются обобщенные выводы научных изысканий таких ученых, как К.А. Абульханова-Славская, В.С. Агеев, Г.В. Акопов, СМ. Арутюнян, А.Г. Асмолов, Э.А. Баграмов, В.М. Бехтерев, А.А. Бода-

лев, А.О. Бороноев, Е.А. Будилова, М.К. Ватутин, В.Н. Владыкин, В. Вундт, А.Х. Гаджиев, Г.Д. Гачев, П.И. Гнатенко, Л.Н. Гумилев, Н.Я. Данилевский, Н.Д. Джандильдин, В.Ф. Диндзе, Л.М. Дробижеева, А.Г. Здравомыслов, М.Г. Иванова, Г.В. Каранашвили, В.Г. Крысько, К.И. Куликов, Н.М. Лебедева, Р. Левонтин, СВ.чЛурье, Т.Д. Марцинковская, А.П. Оконешникова, Ю.П. Платонов, Н.Н. Серова, Г.У. Солдатова, Г.Г. Шпет, Д.Юм и др.

Обобщенно воспринятые нами идеи этих авторов выглядят следующим образом. В процессе общения, в том числе педагогического, немаловажная роль отводится особенностям национально-психологических проявлений поведения ребенка. Поэтому при реализации НРК следует принимать во внимание национальность учащегося, ибо косвенно или опосредованно в поведении личности проявляется его национальный характер, чувства и настроения, на которые оказали влияние национальные традиции и привычки, национально-психологические особенности.

Традиционная педагогика не вводила принцип учета особенностей национально-психологического типа учащегося в процессе реализации задач обучения и воспитания. На наш взгляд, данное направление в перспективе может быть широким полем исследования в отечественной педагогике. Мы же вычленим те понятия, которые были востребованы нами в процессе наших научных изысканий.

При организации учебно-воспитательного процесса по изучению НРК следует исходить из понимания сущности таких значимых понятий, как:

- национальный характер – исторически сложившаяся совокупность устойчивых психологических черт, определяющих привычную манеру поведения и типичный образ действий представителей той или иной нации и проявляющихся в их отношении к социально-бытовой среде, окружающему миру, труду, к своей и другим этническим общностям;
- национальные чувства и настроения – это эмоционально окрашенное отношение людей как к своей этнической общности, ее интересам, ценностям и формам жизни, так и другим народам;
- национальные традиции и привычки – это сложившиеся на основе длительного опыта жизнедеятельности нации и прочно укоренившиеся в повседневной жизни, передающиеся новым членам эт-

нической общности правила, нормы, стереотипы поведения, формы общения людей, соблюдение которых стало общественной потребностью каждого;

- национально-психологические особенности – это форма проявления психологии этнической общности, выражающаяся в мотивационно-фоновом, интеллектуально-познавательном, эмоционально-волевом и коммуникативно-поведенческо проявлениях.

Закономерность функционирования национальных особенностей психики проявляется в способности национальной психики (национально-психологических особенностей) влиять на характер протекания и функционирования других психологических явлений и процессов, в том числе и учения. Из этого вытекает вывод о том, что обязательным требованием к профессионально-педагогической подготовке учителей, внедряющих НРК в образование, является знание теории и практики этнопсихологии. Эта задача вполне разрешима в условиях функционирования современной системы высшего и среднего профессионально-педагогического образования, в рамках стандартов (ОПД) и систем переподготовки учительских кадров (ИУУ). В процессе опытно-экспериментальной работы нами был разработан спецкурс «Коммуникативные технологии в педагогике (этнопсихологический аспект)». Трехлетний опыт преподавания подтвердил эффективность работы в данном направлении как по результатам учебно-педагогических практик студентов, так и при отслеживании их дальнейшей педагогической деятельности.

Итак, проблема внедрения НРК в образовании была рассмотрена в данной статье с точки зрения ряда гуманитарных наук, которые позволяют определить направление методологического и научно-теоретического педагогического поиска в избранном поле исследования.

# **GENERAL SCIENTIFIC APPROACH TO PROBLEMS OF NATIONAL AND REGIONAL COMPONENT IN EDUCATION**

**T.V. Safonova**

The paper includes an attempt of synthesized multi-aspect approach in analysis of problems arising at determining ways of realization of national and regional component in education. This approach is a new one because it contains author's understanding of a concept on determination of referent points and priorities at modeling goals, tasks, content, methods, and forms of realization of the national and regional component in education. It aids to consider ways of solution of concrete educational problems in the basis of scientific-theoretical (including philosophical) analysis.

*Key words:* national and regional component in education, ethnopsychology, national self-actualization.

---



## ТЕХНОЛОГИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

**И.И. Шульга**

*Новосибирский государственный педагогический университет*

В статье рассматриваются вопросы технологизации образовательного процесса в педагогическом вузе, возможности включения элементов театральной деятельности в профессиональную подготовку будущего педагога.

*Ключевые слова:* образовательная технология, активностные технологии развития и саморазвития педагога, театральная педагогика, педагогическая режиссура, приемы актерской техники в деятельности учителя, игровые технологии.

Технологизация образовательного процесса в системе высшего профессионального образования – распространенное в практике и достаточно исследуемое в науке явление. Побудительными причинами технологизации образовательного процесса являются: необходимость внедрения в педагогику системно-деятельного подхода; потребность в изменении малоэффективных способов практической педагогической подготовки; возможность проектирования логически взаимосвязанных методов и организационных форм взаимодействия преподавателя и студента, обеспечивающих гарантированный результат.

Идея технологического подхода к обучению отражена в трудах отечественных ученых Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, Н.Я. Гальперина, Н.В. Кларина, Н.Ф. Талызиной, Н.Е. Щурковой и др. Технологии в системе высшего педагогического образования исследуют

В.И. Андреев, С.И. Архангельский, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин и др. В качестве критериев технологизации образовательного процесса можно выделить следующие положения: наличие четко и диагностично заданной цели, т.е. измеримого представления понятий, операций, деятельности студентов как определенного результата обучения; представление изучаемого содержания в виде системы познавательных и практических задач, схематичной основы способов их решения; наличие логики определенных этапов освоения профессиональных функций; указание способов взаимодействия участников образовательного процесса; мотивационное обеспечение деятельности студентов; указание границ алгоритмической и творческой деятельности.

Среди различных образовательных технологий, внедряемых в практику высшего педагогического образования, особого интереса, с точки зрения организации процесса психолого-педагогической подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности, заслуживают активно-деятельностные технологии, которые предусматривают приоритет субъектно-смыслового обучения по сравнению с информационным, использование коммуникативных ситуаций, игрового моделирования, педагогической импровизации, элементов театральной педагогики.

Активно-деятельностные технологии развития и саморазвития педагога (Е.В. Андриенко) обеспечивают деятельный аспект психолого-педагогической подготовки студентов, в которой приоритетный статус приобретает формирование и совершенствование профессиональных умений и навыков в реальных условиях практики. Эти технологии нацелены на формирование такой позиции специалиста, которая связана с общественно и личностно-значимым преобразованием информационной среды на основе освоения социально-педагогического опыта и проявляется в собственной творческой деятельности, волевом поведении и профессиональном общении.

Одной из перспективных технологий психолого-педагогической подготовки студентов является технология использования элементов театральной педагогики в образовательном процессе педагогического вуза. В последние годы метод театрализации активно разрабатывается в психологии как психотехника общения, как метод психотерапии

(социодрама). В педагогике проблеме использования элементов театрального искусства в деятельности учителя также посвящены исследования многих ученых (Ю.П. Азаров, Н.Ф. Гончарова, Э.П. Гришин, В.А. Кан-Калик, О.А. Казанский, Ю.Л. Львова и др.).

Исследователем О.С. Булатовой выделены признаки принципиального сходства педагогической деятельности и театрально-художественного творчества:

- в процессе организации и осуществления педагогического и сценического взаимодействия с воспитанником и зрителем и педагог, и актер используют, прежде всего, свой психофизиологический аппарат, обеспечивающий выражение внутренних психических процессов при помощи внешних физических выразителей – голоса, речи, пластики, мимики, жестов;

- педагогическая и актерская деятельность делают партнера по взаимодействию (воспитанника, зрителя) субъектом творчества, вне активного участия которого сам творческий акт взаимодействия невозможен. Это обусловлено публичностью выступления педагога и актера, где группа людей является активным участником-зрителем процесса педагогического и актерского творчества;

- деятельность педагога и деятельность актера есть всегда деятельность по управлению деятельностью других людей (воспитанников, зрителей). Для того чтобы управление состоялось, цель деятельности педагога и актера должна быть понята и принята воспитанником и зрителем, в противном случае педагогическое и сценическое взаимодействия не состоятся;

- общей характеристикой педагогической и актерской деятельности выступает также стадия общения. Специфика характера общения как в деятельности педагога, так и в деятельности актера заключается в следующем: для осуществления деятельности используются законы, способы и средства, характерные для общения (экспрессия, аффективность, самопрезентация, эмоциональная выразительность);

- воспитательное и театральное взаимодействие обладает пространственно-временным признаком, поскольку оно развивается на протяжении определенного времени и пространства.

Таким образом, использование элементов театрально-художественного творчества в учебно-воспитательном процессе педагоги-

ческого вуза представляется достаточно перспективной технологией психолого-педагогической подготовки студентов.

Данная технология предполагает использование в учебно-воспитательном процессе таких элементов театрального искусства, как драматургия, режиссура, актерское мастерство. Специфика педагогической театрализации заключается в том, что учитель чаще всего совмещает в себе все три составляющие театрально-художественного творчества (драматург, режиссер, актер), что требует от него видения замысла, знания закономерностей развития сюжетно-образной линии действия, импровизации по ходу, внутреннего предвосхищения будущего результата.

Сюжетно-образная концепция урока (воспитательного мероприятия) отражена в его драматургии. Особенностью педагогической драматургии является ее зависимость от участников образовательного процесса, так как процесс педагогического взаимодействия строится не только на содержании самого материала, но и на «внутриаудиторном общении». В отличие от театральной драматургии, рассчитанной на то, что сцена представляет собой закрытое пространство, а затемненный зрительный зал создает эффект «четвертой стены», педагогическая драматургия ориентирована на аудиторию, когда сцена является продолжением зрительного зала. Это обстоятельство существенно влияет на ее специфику. Основное содержание режиссуры педагогического взаимодействия заключается в реализации идейно-художественного замысла всего действия. Режиссер-педагог выявляет те черты драматургии, которые, с его точки зрения, являются наиболее важными и актуальными, способными побудить участников образовательного процесса к сопереживанию, сочувствию, содействию. Его замысел реализуется через организованное им коллективное творчество всех участников. Такое коллективное творчество предполагает осмысленное единство всех компонентов действия – декораций, костюмов, предметов обстановки, света, звука, игры актеров и пр. В этом случае на первый план выдвигаются организаторские способности режиссера-педагога, позволяющие не только вдохновить на совместное творчество, но и наладить взаимодействие всех, кто занят в подготовке и проведении педагогического взаимодействия.



Таким образом, технология использования элементов театральной педагогики в процессе подготовки студентов к педагогической деятельности рассматривается нами как многоуровневая система, которая включает в себя:

I уровень – обучение целеполаганию:

- постановка сверхзадачи (цели), направленной на содействие активизации личности в процессе педагогического взаимодействия;
- постановка ситуационно-ролевой задачи, рассматриваемой как стремление включить участников во взаимодействие;

II уровень – определение собственного участия педагога во взаимодействии:

- определение ролевой позиции, выражающей пристройку к участникам взаимодействия;
- освоение ролевых действий как способа существования организаторов взаимодействия в роли;
- обучение ролевой компетентности, т.е. приобретение знаний и необходимых алгоритмов педагогического взаимодействия, и овладение механизмами и средствами их практической реализации;
- овладение ролевой пластичностью – как умением быстро перестраивать процессы праздничного взаимодействия адекватно ситуации;

III уровень – обучение технике актерской игры в педагогическом взаимодействии;

IV уровень – рефлексия и анализ результатов.

Совершенно очевидно, что часть позиций в данной системе отражает реализацию актерской игры в педагогическом взаимодействии. Владение техникой актерской игры педагогом – одно из условий успешности взаимодействия. Педагог должен обладать искусством внутреннего перевоплощения и техникой внешней выразительности. К средствам внешней выразительности относятся, прежде всего: мимика, жестикуляция, речевая экспрессия. В целом любое педагогическое взаимодействие требует от педагога существования в двух планах: реальном и условно-игровом. Оба эти плана связываются рефлексией, которая в данном случае выступает в качестве механизма, приводящего в действие всю систему коммуникативных, организаторских, аналитических возможностей личности педагога.

В качестве наиболее распространенных организационных форм реализации технологии использования элементов театральной педагогики в образовательном процессе педагогического вуза применяются игровые занятия и занятия-студии. В психолого-педагогической литературе отсутствует единая классификация игровых занятий, используемых в процессе подготовки педагогов. Н.П. Аникеева, Г.В. Винникова, С.А. Смирнов предлагают использовать в процессе подготовки студентов к воспитательному взаимодействию следующие учебно-организационные формы занятий: *игры-драматизации*, подразумевающие исполнение какого-либо сюжета, сценарий которого не является жестким канонем, а может меняться по ходу игрового взаимодействия; *деловые игры*, основанные на разыгрывании ситуаций, моделирующих определенные связи и взаимоотношения между разными уровнями управления и организации; *игровой тренинг* – система игровых упражнений по обучению воспитанников чему-либо.

В основе данных организационных форм лежит имитационное или имитационно-ролевое моделирование, т.е. воспроизведение в условиях обучения с той или иной мерой адекватности процессов, происходящих в реальной ситуации взаимодействий. Суть игровых занятий заключается в создании игровой процедуры в работе с моделью, т.е. общение студентов между собой и с преподавателями в процессе имитации. Игры-драматизации предполагают разыгрывание ситуаций, связанных с конкретными различными формами взаимодействий, имитация затрагивает, в основном, исполнение студентами различных ролей при условии точного выполнения конкретных игровых действий и сохранения сюжета игры. Деловые игры предполагают разработку различных видов проектов в игровых условиях, максимально воссоздающих реальные условия взаимодействий. Этот метод отличается высокой степенью сочетания индивидуальной и совместной работы студентов. Суть игровых тренингов (коммуникативных, саногенного мышления, развития лидерских качеств и др.) заключается в специфическом психологическом воздействии на обучающихся в процессе подготовки к педагогической деятельности. Его целью является конструирование системы личностных качеств, необходимых для эффективного выполнения педагогом своей роли.

Таким образом, технология использования элементов театральной педагогики в процессе профессиональной подготовки студентов педа-

гогического вуза органично включается в содержательную структуру образовательного процесса профессиональной подготовки педагога.

## **TECHNOLOGY OF USING ELEMENTS OF THEATRICAL PEDAGOGICS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS IN A PEDAGOGICAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION**

**I.I. Shulga**

The paper considers questions of technologization of educational process in a pedagogical institution of higher education as well as possibilities to include theatrical activity elements into professional training of future pedagogues.

*Key words:* educational technology, active technologies of development and self-development of pedagogues, pedagogical producing, theater techniques in teacher activity, play technologies.

---

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИЙ РАЗВИВАЮЩЕГО ДЕТСКОГО ДОСУГА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ**

**А.А. Данилков, Н.С. Данилкова**

*Новосибирский государственный педагогический университет*

В статье рассмотрены современные подходы к организации развивающего детского досуга в условиях детских оздоровительных лагерей.

*Ключевые слова:* технологии развивающего досуга, командообразование, коучинг, педагогическая анимация.

Для неспециалиста, стороннего наблюдателя, организация детского досуга кажется таким простым и приятным занятием, что многие пытаются самостоятельно, без специальной подготовки за-

няться этим. Эти люди видят лишь внешнюю (красочную, эмоционально окрашенную) сторону явления, даже не подразумевая то, что за всем этим стоит титанический труд не одного человека. Между тем, это достаточно специфическая, целенаправленная, хорошо организованная и систематизированная деятельность, имеющая свои закономерности, особенности и тонкости.

Что это за явление – «досуг»? По мнению американского социолога Стэнли Паркера, досуг – это время, свободное от работы и других обязанностей, которое может быть использовано как для релаксации, развлечений, так и для достижений и развития личности. В интересующем нас контексте детские каникулы – это и есть время детского досуга, а детский лагерь – территория организованного, развивающего детского досуга.

Теперь мы должны выяснить, а что же такое детский досуг. Этот термин очень часто встречается в практике воспитания, а также в специальных педагогических трудах. Более того, его можно найти и в специальных работах исследователей (психологов, педагогов) (В.М. Бейлин, С.А. Шмаков, В.В. Полукаров, И.И. Шульга, Б.А. Титов, и др.). Большинство исследователей сходятся во мнении, что сущностью детского досуга является творческое взаимодействие детей с окружающей средой в свободной для выбора рода занятий и степени активности пространственно-временной среде. Данная среда детерминирована внутренними и внешними факторами, порождающими такого рода поведение. В данном случае уместно говорить об организованном, развивающем детском досуге, основанном на конструктивных потребностях детей.

И.И. Шульга [15] выделяет характерологические особенности детского досуга на основе работ ряда исследователей. Они, по её мнению, выражаются в следующем:

1. Сущность детско-юношеского досуга проявляется в свободной деятельности, ценность которой заключается не в ее результате, а в самом процессе; другими словами, досуговая деятельность детей и молодежи есть творческое самоосуществление, актуализация генетически запрограммированных задатков, а также сформированных в процессе социальной деятельности способностей.

2. Досуг есть творческая деятельность, реализуя которую ребенок “преобразует мир”. Творческие процессы во всей своей силе

обнаруживаются в игре, в узнавании окружающего мира, присвоении детьми самых разнообразных социальных амплуа и т.д. Через механизм эмоционального восприятия и переживания дети, подростки, юноши максимально активно усваивают элементы творческой деятельности, которые закрепляются в их сознании и поведении и налагают отпечаток на настоящую и всю последующую жизнь.

3. Досуг – это зона активного общения, удовлетворения потребностей детей и юношества в разнообразных контактах, благоприятная сфера для осознания себя, своих качеств, достоинств и недостатках в сравнении с другими людьми.

4. Еще одна особенность детско-юношеского досуга – открытость для положительного влияния и воздействия на детей, подростков и юношей самых различных социальных институтов воспитания, что позволяет с максимальной эффективностью воздействовать на их нравственный облик и мировоззрение.

Исходя из этих особенностей, можно утверждать, что детский оздоровительный лагерь – это уникальная возможность ребенка развить свои конструктивные личностные качества. Развитие детей во время каникул и пребывания их в лагере не останавливается. На наш взгляд, оно при хорошо организованном процессе психолого-педагогического воздействия только ускоряется. Как отмечают ряд педагогов, летний отдых – период интенсивного физического, психического и социального взросления ребенка, период его интенсивного личностного роста. По мнению Е.В. Лисецкой [10], попадая в новые условия, ребенок не испытывает непосредственного влияния школы и школьного сообщества сверстников. Расширяется поле социального взаимодействия ребенка, меняется круг его общения как со взрослыми, так и со сверстниками. Можно утверждать, что среда детского оздоровительного лагеря и сверстники становятся ведущими факторами развития и условием формирования личности ребенка.

Организованный развивающий детский досуг – это необходимое условие личностного роста ребенка. Поступательное движение вперед возможно только при хорошо структурированной, целенаправленной, организованной деятельности. Досуговая деятельность имеет ряд специфических особенностей. По мнению специалистов, занимающихся досугом, любая досуговая модель есть урок творчес-

тва, так как заставляет детей без принуждения искать творческие решения, делать самостоятельные выводы, придумывать, фантазировать, действовать. Ведь личность ребенка раскрывается, растет, когда он действует, отдает, создает полезное в духовном и материальном плане. Без деятельности нет развития. Этот принцип был сформулирован еще классиками отечественной школы психологии (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.).

По мнению одного из основателей отечественной школы игрового досуга С.А. Шмакова [14], в лагере есть несколько основополагающих, «главных» составляющих, без которых нет полноценного детского развития и полезной, развивающей деятельности. Это:

1. Отдых не как состояние покоя, а как состояние радости. Он должен быть активным в любых детских занятиях.

2. Самостоятельность как условие организации жизнедеятельности временного детского коллектива. Важным моментом в этом является и участие взрослого.

3. Коллективизм, т.к. любое дело должно быть для всех и для каждого. Именно так рождаются общие интересы, и становится скучно друг без друга. Причастность к своему коллективу дает уверенность в себе.

4. Роскошь одиночества. Если кому-то необходимо побыть одному, почитать, побродить по лагерю, поглазеть на муравьиную кучу – нужно создать условия для этого. Одиночество в лагере вещь временная, но необходимая, ведь от людей можно также устать как и от труда.

5. Событие. Жизнь ребят в лагере должна быть наполнена событиями. Событие – это то, что сбылось и запомнилось. Большая сменяемость событий и их разнообразная направленность – залог успешности лагерной смены.

6. Товарищество. Без него невозможно построить детский коллектив. Он всегда состоит из групп детей. Но эти группы – товарищества, должны быть в товарищеских отношениях друг с другом.

7. Польза. Выбирать дела необходимо на пользу всем и каждому. Тогда каждый будет нужен всем. Значимость человека возвышает его в собственных глазах.

8. Тайна. Без неё скучно. Нужны секреты и сюрпризы, большие и маленькие тайны. Об их содержании догадайся сам.

«Природа, движение, творчество – три «кита» лета. Необходимо напрочь отказаться от всего сидячего и перейти на бродячее, бегательное, прыгательное, плавательное. Детям интересно там, где жизнь кипит» [14]. Им всегда нужен «допинг» интереса, условия для самовыражения, самореализации. Помочь им «найти себя» – важнейшая задача педагогов. Но для этого необходимо «поле творческой свободы» без криков, одергивания, заорганизованности, и ещё нужна фантазия.

Большое значение в реализации технологий развивающего досуга принадлежит временному детскому коллективу. Ведь только в коллективе ребенок получает оценку и признание как личность, получает возможность для самооценки и уже, в зависимости от своих личностных особенностей, занимает в жизнедеятельности коллектива соответствующую позицию и роль. Значит, в условиях детского лагеря мы должны как можно более полно использовать возможности временного детского коллектива.

Пребывание в ДОЛ и нахождение во временном детском коллективе дает ребенку такие возможности как, раскрытие и реализация творческих, познавательных, интеллектуальных способностей, не реализованных в условиях школы; возможность выбора деятельности; возможность “примерить” на себя различные социальные роли.

В результате ребенок может повысить самооценку, изменить свою оценку окружающего мира, ощутить уверенность в себе, ощутить свободу, от возможно существовавших установок и стереотипов по отношению к себе. Это, в свою очередь, помогает получить дополнительный толчок к саморазвитию и формированию положительного образа «Я» и способствует эффективной социальной адаптации, зависящей от адекватного восприятия человеком себя и своих социальных связей.

Каким же образом в условиях временного детского коллектива решить хотя бы какую-то часть проблем социальной адаптации ребенка? Прежде всего использовать такое понятие как “ситуация успеха”. Необходимо создать ситуацию успеха для каждого ребенка! “Создание ситуации успеха – условие для саморазвития” (Л.С.Выготский). По термину «ситуация успеха» мы понимаем субъективно воспринимаемые личностные достижения в какой-либо

деятельности в контексте развития индивидуальности, приносящие ей глубокое удовлетворение как ходом, содержанием, так и результатом деятельности. Эта ситуация может создаваться как спонтанно, так и искусственно (что является одним из проявлений педагогического мастерства).

Во-вторых, создать особенную среду общения и отношений во временном детском коллективе.

В-третьих, создать обширное поле деятельности.

В-четвертых, создать условия для рождения собственного детского творческого опыта, который способствует открытию ребенком в себе новых способностей, расширяет его возможности, благоприятно влияет на личностный рост и субъективно переживается в изменении самооценки.

Задача вожатого, педагога – научить ребенка самостоятельно принимать решения, ребенок сам должен все понять и прочувствовать. Необходимо научить ребенка основам самоанализа, рефлексии, раскрепостить, придать уверенность в себе, помочь ребенку найти свое место в коллективе с учетом индивидуальности каждого. Каждый ребенок, как и любой человек, имеет право на выбор. Значит, все, что мы предлагаем детям, должно быть выбрано, с его стороны, совершенно добровольно. Свой выбор дети имеют право делать на основе заинтересованности. Другая основа здесь не уместна. По мнению Л.С. Выготского, интерес – естественный двигатель детского поведения.

Для реализации всего этого, в практике развивающего детского досуга используется ряд технологий. Совершенно естественно, что они являются одновременно и педагогическими технологиями. Но для понимания их сути, необходимо определиться в терминологии, что мы и попытаемся сделать. Под педагогическими технологиями мы понимаем *компонент педагогического мастерства, представляющий собой научно обоснованный профессиональный выбор операционного воздействия педагога на ребенка в контексте взаимодействия его с миром с целью формирования у него отношений к этому миру, гармонично сочетающих свободу личностного проявления и социокультурную норму.*

На современном этапе развития педагогических технологий развивающего детского досуга для достижения вышеперечисленного



используются как уже известные, так и новые методики и технологии. Нужно признать, что не все из них являются педагогическими, т.к. некоторые являются в чистом виде психологическими (в организационно-деятельностном плане). Среди таких технологий следует особо выделить следующие:

**1. Технология коллективно-творческой деятельности (КТД)**, разработанная и внедренная в педагогическую практику И.П. Ивановым [7] и его соратниками. Основным принципом, на котором она выстроена, является принцип «четыре сам»:

- сами планируем;
- сами организуем;
- сами проводим;
- сами анализируем.

В чем заключается этот принцип? Детский коллектив сам ищет те дела, которые интересны ему или каким-либо группам детей. Происходит тщательный отбор этих дел. Оставшиеся после «просеивания» интересные дела вносятся в план всего коллектива, тщательно разрабатываются самими детьми (естественно, под контролем и при помощи вожатого или другого взрослого). Для этого выбирается «Совет дела» или творческая группа, которая определяет общую канву дела, назначает ответственных за тот или иной участок организации этого дела. Это могут быть: сценарная группа, режиссерская группа, ведущие, оформители, исполнители ролей, ответственные за определенные участки дела (музыкальное оформление, реквизит, свет), группа помощников («принеси-сбегай-помоги») и т.д. Дети же сами и проводят самостоятельно запланированные дела. Иногда это выглядит не очень профессионально, но в том-то и суть – они сами это делают, они учатся быть самостоятельными и самостоятельными. А после проведения дела происходит его обсуждение: что удалось, что прошло не так планировали и почему это произошло, кто принимал деятельное участие и взял на себя ответственность и инициативу в трудный момент и т.п.

В чем же состоит роль, и каково место вожатого в этой самодеятельности детей? Педагог лишь подводит детей к пониманию стоящих перед ними задач, подводит их к ответам на поставленные самими же детьми вопросам (в этом просматривается сходство тех-

нологии КТД с технологиями коучинга). Все принимаемые идеи вожакий принимает и относится к ним с уважением, т.е. поддерживает любые начинания, творчество, поиск. А также оказывает посильное участие в осуществлении поставленных задач. Мы считаем, что существует и ещё одна, скрытая от детей, функция вожакого – координационно-организующая: он координирует, помогает и направляет, учит тому, как эффективно сделать то или иное дело, активизирует в случае, если вдруг энтузиазм начинает спадать. Взрослый, в отличие от детей, имеет опыт такой деятельности, и именно он может этот опыт передать детям. Более того, очень часто в силу неопытности дети (чаще это микрогруппы) могут несколько дискоординировать свои действия или дублировать друг друга, т.к. во время подготовки дела мало общаются между собой. В этом случае вожакий, зная что происходит в каждой из микрогрупп, может помочь в решении надвигающихся противоречий.

Как писал С.А. Шмаков, группа – главный инструмент КТД. В её составе не должно быть более семи человек. Дети должны учиться работать вместе, уважая мнение каждого, считаясь с его интересами и желаниями. По направленности КТД явно можно выделить следующие:

- общественно-политические коллективные дела;
- трудовые коллективные дела;
- познавательные коллективные дела;
- экологические коллективные дела;
- спортивные коллективные дела;
- художественные коллективные дела;
- досуговые коллективные дела;
- коллективно-творческие дела нравственного содержания.

В отдельное направление для педагога в технологии КТД выделяется работа с активом. В условиях детского лагеря он может быть как постоянным, так и сменяемым (что более выгодно с точки зрения реализации детского организационно-творческого потенциала).

Несмотря на то, что данная методика (ещё не технология), была разработана на рубеже 50 – 60 гг. XX века, она до сих пор не потеряла своей актуальности в силу её гуманистической, демократической направленности, истинной педагогической ценности. Отрадно то,

что в детских оздоровительных лагерях она не прекращала свое существование даже в огульно-ругательных (с точки зрения подходов к воспитанию) 90-х годах, а на современной этапе своего существования из методики переросла в технологию

**2. Технология совместной, творчески-ориентированной деятельности.** Проблемы развития творчества, креативности, личностного роста (в том числе и во временном детском коллективе) в подростковом и юношеском возрасте рассмотрены целым рядом отечественных исследователей (Л.Ф. Анн, Н.Г. Галактионов, А.М. Матюшкин, С.А. Водяха, Д.Б. Богоявленская, Е.Е. Васюкова, Ю.З. Гильбух, М.Р. Гинзбург, Я.А. Пономарев, М.А. Холодная и др.) и актуальны на современной этапе развития детской досуговой педагогики.

Данная технология опирается на теорию творческого мышления, выдвинутую А.М. Матюшкиным, которая позволяет нам рассматривать творчество как продуктивный процесс, оказывающий влияние на личностный рост и психологическое развитие личности. В данном случае творчество рассматривается как одно из условий личностного роста, оказывающее влияние на психическое развитие личности в целом.

Также мы рассматриваем в качестве основополагающих и точку зрения Я.А. Пономарёва о приоритете личностных образований в формировании креативного поведения; социально-психологический подход к исследованию креативности Т.М. Амабайл, В.Н. Дружинина, Н.В. Хазратовой и В.Н. Козленко, определяющий креативность в качестве способности, требующей актуализации в соответствующей микросоциальной среде.

Л.Ф. Анн (2003) указывает на то, что в период отрочества сильнее становятся индивидуальные различия в интеллектуальной деятельности, что связано с развитием самостоятельного мышления, интеллектуальной активности, творческого подхода к решению задач. Это позволяет рассматривать, например, подростковый возраст как сензитивный период для развития творческого мышления.

Необходимо отметить, что, в своей практической работе, мы столкнулись с интересным явлением. Дело в том, что игровая деятельность, которой мы уделим внимание в данном пособии, оказывается, зачастую включена в творческую деятельность. Специалис-

ты, занимающиеся такого рода проблемами (психологи, педагоги, социологи), всегда связывали игровую деятельность с творческой, рассматривая их не просто в контексте взаимосвязи, но в контексте взаимовлияния.

В силу этого обстоятельства, для реализации технологии совместной, творчески-ориентированной деятельности, мы считаем логичным опираться на теорию и практику коллективно-творческой деятельности, разработанную и описанную И.П.Ивановым (см. выше) и широко реализуемую в практике как школьного воспитания, так и в условиях детских оздоровительных лагерей. На наш взгляд, принципы, методы и формы организации такой деятельности вполне соответствуют задачам личностного роста ребенка, его развития.

Следует отметить очень серьезный момент в понимании разницы между технологией КТД и рассматриваемой технологией. Мы позиционируем данную деятельность как совместную, творчески ориентированную. Такой подход не случаен, т.к. мы считаем теорию и практику коллективно-творческой деятельности достаточно узкой для решения серьезных социально-психологических задач и задач личностного роста. Она может (как методика или технология) выступать только лишь как часть более масштабной деятельности или технологии. Она органично интегрируется в эту деятельность/технологию как составное звено, но она ограничена в силу ограниченности известного набора методов и форм коллективно-творческой деятельности. Заявленная нами совместная, творчески ориентированная деятельность и есть более масштабная по своим задачам, принципам и методам деятельность. Это и коллективно-творческие дела, и творческие конкурсы, и художественные студии, и актерские работы детей, и капустники, и КВНы и ещё многое, что позволяет ребенку раскрыть свой творческий личностный потенциал, свои креативные ресурсы.

Какой дополнительный эффект, кроме развития креативности, достигается при такой деятельности? Возникновение коммуникативных связей, взаимодействие, реализация своего творческого потенциала в рамках такой деятельности – это то, что влияет на самооценку ребенка, снимает барьеры и комплексы в общении, а в более общем виде, влияет на личностный рост ребенка. Основное внима-

ние в данном подходе следует уделить тому, что такая деятельность протекает в коллективе. Даже если ребенок и испытывает описанные трудности, барьеры в общении, организации взаимодействия и т.д. в силу наличия ситуативной тревожности, то он прекрасно осознает, что он не один. Примерно такие же трудности испытывает ещё ряд детей. В данном случае коллективное преодоление этих трудностей приводит к тому, что каждый из детей справляется *со своими* трудностями. Он преодолевает *свою* тревожность, *свое* нервное напряжение, *свой* страх, *свое* стеснение и т.д. За семь лет реализации данной технологии мы со всей уверенностью можем сказать, что она имеет, помимо всего прочего, ещё и коррекционный, регулирующий внутренние состояния личности характер, а также способствует развитию коммуникативных связей временного детского коллектива. Основой для такого вывода послужили положения, доказанные в диссертационном исследовании С.А. Водяхи о том, что целенаправленное формирование креативности способствует коррекции тревожности. Нами также были проведены собственные исследования регуляции ситуативной тревожности в условиях временного детского коллектива [6]. В этом исследовании мы доказываем предположение о том, что более эффективно снижение тревожности происходит в специально организованной совместной, творческой деятельности.

Содержание и задачи программы личностного роста в условиях детского оздоровительного лагеря как нельзя кстати подтверждают все эти положения. Актуализация творческого потенциала ребенка, раскрытие и развитие творческих способностей в рамках временного детского коллектива – процесс достаточно сложный и многогранный. Преодоление ребенком социально-психологических трудностей перед лицом своих новых товарищей (стеснение, волнение перед выступлением со сцены, публичные ораторские выступления и т.д.) – это его маленькие победы над собой, ведущие не только к личностному росту, но и к преодолению тревожных симптомов. Справедливости ради, необходимо отметить, что такой подход наблюдается нами при анализе большого количества программ развивающего детского досуга в условиях ДОЛ.

**3. Технологии тимбилдинга** – технология построения команды, разработанная американскими организационными психологами

для работы со взрослыми коллективами. Применялись и применяются для создания организации как таковой и для организации её наиболее эффективной деятельности. Сама технология представляет из себя серии специальных упражнений, заданий, конкурсов направленных на сплочение коллектива. Осмелимся взять на себя ответственность и высказать точку зрения о том, что данная технология имеет российские корни и является всего лишь продолжением приведенной выше технологии КТД и методик скаутинга.

Одна из серий тимбилдинга – «веревочный курс». На основе анализа этого курса можно представить себе характер упражнений. Они явно направлены на сплочение коллектива, коллективный успех. Роль каждого человека в группе оказывается решающей – от его способностей зависит выполнение группового задания.

Вполне определенную роль в данной технологии занимает тренер (в нашем случае, вожатый, педагог, психолог). Именно он ставит задачу, активизирует и мотивирует группу, осуществляет контроль за качеством выполнения задания и оценивает его выполнение.

Как правило, логика построения задач данных серий упражнений достаточно проста – движение от простого у сложному. Именно это и определяет динамику развития внутригрупповых отношений. Если на первых порах часть членов группы настроена на индивидуальную работу, то к середине серии такие тенденции исчезают (за исключением редких «патологических» случаев индивидуализма и эгоизма).

Еще одна особенность технологии заключается в том, что группа, выполняющая серию упражнений, нередко соревнуется с другой такой же (бывает, что конкурирующей) группой. Характер соревновательности привносит в ход выполнения заданий конкуренцию и дух азарта. Формирование чувства коллективного «Мы» в данном случае идет более интенсивно, но не всегда приводит к ожидаемым последствиям. Как правило, негативные последствия в виде агрессивности (в разных её проявлениях) и неприязни по отношению к конкурирующей группе возникают по вине тренеров. Они или не соблюдали технологию проведения упражнений, или навязчиво сравнивали две конкурирующие группы (зачастую, не в пользу одной из них). Как мы понимаем, такие негативные явления не должны встречаться в детских оздоровительных лагерях. Специально для из-

бегания таких последствий для работы по формированию команды, временного детского коллектива должны приглашаться специально обученные специалисты.

Среди применяемых в детских оздоровительных лагерях игр, выполняющих задачи тимбилдинга, можно выделить следующие: эстафеты на местности, игры-вертушки, «экстрим», игры на взаимодействие и т.д. Эти игры описаны в нашем учебном пособии [5].

**4. Технологии педагогической анимации.** Данные технологии очень часто воспринимаются неспециалистами как нечто направленное только на развлечение. Из самого термина «анимация» (оживление) берет начало это заблуждение, связывая это явление с праздностью и весельем. Но в педагогике этот термин приобретает несколько другой оттенок. Специалисты определяют педагогическую анимацию как *многомерную и многоплановую деятельность, предполагающую совокупность различных видов и форм взаимодействий педагога и воспитанников в досуговой сфере, с помощью которых удовлетворяются и развиваются релаксационно-оздоровительные, культурно-образовательные и культурно-творческие потребности и интересы, стимулируется социальная активность личности, ее способность к преобразованию окружающей действительности и самой себя [15]*. По мнению ряда специалистов, профессиональная педагогическая аниматорская деятельность направлена, в первую очередь, на содействие гармоничному развитию личности ребенка, проявлению его индивидуальности. Основными задачами технологии педагогической анимации являются:

- формирование у подростков мотивации к различным способам самостоятельности, включая изобретения новых форм свободного творческого времяпрепровождения;
- организация первичных групп по интересам;
- удержание детей, подростков и молодежи творческим общением;
- организация общих праздников и событий.

Основными компонентами такого рода деятельности является взаимовыгодное, конструктивное общение, наличие живого, социально значимого дела, состояние творчества и сотрудничества в творчестве, а также ощущение праздника. В условиях детского оздоровительного лагеря это могут быть общелагерные массовые празд-

ники, подготовленные и проводимые детьми в тесном сотрудничестве со своими педагогами. Проводимые шоу-программы, конкурсы, имеющие явно выраженную развивающую функцию и направленные на проявление творчества детей, раскрытие и совершенствование их способностей – это, то, что можно отнести к интересующей нас технологии педагогической анимации.

Развитие социальной активности личности и ее способностей к преобразованию окружающей действительности и самой себя делают эту технологию привлекательной и перспективной не только для условий детского лагеря, но и других воспитательных и образовательных учреждений.

**4. Технологии коучинга** – достаточно новые для России технологии. Они пришли в нашу страну из США и Великобритании. Их применение в практике лагерной педагогики пока достаточно ограничено, но среди программ детского досуга, хоть и редко, но встречаются программы так или иначе похожие по своей сути на технологии коучинга. По сути, коучинг – это индивидуальное сопровождение специальным человеком (коучем) развития человека и его личностного роста. Эта технология позволяет ищущим людям найти ответ на вопросы:

- Что мне нужно в этой жизни?
- Чего я хочу?
- Как добиться того, чего я хочу?

Сопровождение такого пути собственного развития осуществляется специалистом (тренером), который не отвечает на поставленные вопросы, а направляет человека на путь самопознания и саморазвития и научает его самому искать ответы на поставленные им же вопросы. Именно поэтому коучинг иногда сравнивают с личностным ростом. В какой-то мере, это так, хотя личностный рост как категория психологическая гораздо шире и может одним из компонентов включать в себя и владение технологиями коучинга.

Чем привлекает практика коучинга специалистов детского досуга и развития? Прежде всего, тем, что позволяет ребенку обрести веру в себя, свои силы и возможности. С психологической точки зрения, она привлекательна тем, что научает человека принимать себя таким, какой он есть, принимать свой внутренний мир, слышать свое внутренне



«Я». Концентрировано это положение высказал К. Юнг: ваше видение станет ясным, только когда вы заглянете внутрь своего сердца. Те, кто смотрят наружу, – мечтают, те, кто смотрят внутрь – прозревают.

Сам же основатель коучинга Томас Дж. Леонард объясняет суть его так: коучинг – это интегративная технология успеха. Его признаками являются:

- *Точно направленный метод развития личности.* В данном случае определяются жизненные приоритеты и методы достижения целей. В ходе этого достижения и осуществляется само развитие. Положение очень похожее на отечественную теорию развития личности в деятельности.

- *Поддерживающие отношения равных.* При индивидуальном общении с коучем никто из общающихся сторон не пристраивается ни снизу, ни сверху. Для условий детского лагеря ребенок воспринимается взрослым как равный.

- *Отношения ответственности.* Основная обязанность коуча состоит в том, что бы обнаружить в человеке лучшее. Основная обязанность другой стороны состоит в том, чтобы взять на себя ответственность за собственную жизнь. Именно человек несет ответственность за свои результаты.

- *Внутренний и внешний пути создания изменений.* Импульсом к работе с коучем должна стать потребность в изменении. Эти изменения могут быть как внешними, так и внутренними. Такой импульс может дать в условиях детского лагеря как старший товарищ, так и сама программа лагеря.

Совершенно очевидно то, что в условиях лагеря применение технологий коучинга имеет свои специфические особенности. К ним можно отнести то, что:

1. Применяется не полностью технология, а используются отдельные её компоненты.

2. Взаимодействие носит временный характер (в силу кратковременности лагерной смены).

3. Саму эту технологию можно применять с детьми, достигшими определенного возраста (как правило, старшего подросткового – 13 – 14 лет).

4. В лагере не работают профессиональные коучи, а эту функцию берут на себя или опытные педагоги, или сами вожатые.

Справедливости ради, необходимо отметить, что технологии коучинга в российских условиях достаточно плотно соприкасаются с проблемой психолого-педагогического сопровождения и индивидуальной помощи детям в условиях образовательных и воспитательных учреждений. Эта тема достаточно разработана в отечественной педагогике и психологии. Этому посвящены как специальные научные исследования, так и научно-популярные работы (М.И. Рожков, М.В. Шакурова, Е.А. Леванова, С.В. Кумсков и др.). Вот, например, как определяется сам процесс индивидуальной помощи подростку в загородном лагере. Он предполагает создание условий для осознания подростком собственной проблемной ситуации, возникающей в ходе решения возрастных задач, а также содействие в преодолении связанных с нею затруднений через актуализацию имеющихся у подростка ресурсов (С.В. Кумсков, 2005). Достаточно похожие, если не сказать больше, явления... Данная проблема интересна по двум причинам: какой подход претендует на первенство, и есть ли в них существенные различия?

Таким образом, рассмотренные нами технологии заслуживают пристального внимания как со стороны науки, так и с практической точки зрения. Это внимание обусловлено тем, что применение данных технологий (как отдельно взятых, так и в комплексе) достаточно эффективно в контексте:

- развития коммуникативных навыков личности;
- развития творческого потенциала ребенка;
- личностного роста ребенка;
- формирования благоприятного психологического климата детского коллектива.

Это далеко не все психолого-педагогические задачи, которые можно решать при помощи данных технологий. Все это достаточно актуально для современной системы образования в общем и воспитания подрастающего поколения в частности.

### **Библиографический список**

1. Вагин, И.О. Как стать первым. Практический коучинг по-русски [Текст] / И.О. Вагин, А.И. Глушай. – М.: ООО «Изд-во АСТ», 2004.
2. Воловик, А.Ф. Педагогика досуга [Текст]: учебник / А.Ф. Воловик, В.А.Воловик. – М.: Флинта, 1998.

3. *Газман, О.С.* Игра как системная потребность детства [Текст] / О.С. Газман // *Философия и педагогика каникул. Сборник № 8 серии «Новые ценности образования»* / под ред. Н.Б. Крылова. – М.: Инноватор, 1998.
4. *Данилков, А.А.* Игры на каждый день с тинейджерами. Организаторам развивающего досуга [Текст] / авт.-сост.: А.А. Данилков, Н.С. Данилкова. 4-е изд., доп. и перераб. – Новосибирск: Сиб. Унив. Изд-во, 2007.
5. *Данилков, А.А.* Психологические средства регуляции ситуативной тревожности в условиях временного детского коллектива [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. / Данилков Андрей Анатольевич. – Новосибирск, 2004.
6. *Ерохин, С.В.* Развитие эмоциональной сферы подростка во временном детском объединении [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06. / Ерохин Сергей Вячеславович. – Кострома, 2000.
7. *Иванов, И.П.* Энциклопедия коллективно-творческих дел [Текст] / И.П. Иванов. – М., 1989.
8. *Куприянов, Б.В.* Организация и методика проведения игр с подростками [Текст] / Б.В. Куприянов, М.И. Рожков, И.И. Фришман. – М.: Гуманитарный издательский центр, 2001.
9. *Лутошкин, А.Н.* Эмоциональная жизнь детского коллектива [Текст] / А.Н. Лутошкин. – М.: Знание, 1978.
10. *Лисецкая, Е.В.* Мир, в котором рождается детство: Программа летнего оздоровительного отдыха детей и подростков / Е.В. Лисецкая, Е.В. Богданова. – Новосибирск: ГЦРО, 2000.
11. *Лэндрет, Г.Л.* Игровая терапия: искусство отношений [Текст] / Г.Л.Лэндрет. – М., 1998.
12. *Паркер, Г.* Формирование команды [Текст] / Г. Паркер, Р. Кропп. – СПб.: Питер, 2003.
13. Программы реабилитационной деятельности летних детских оздоровительных лагерей / под ред. И.В. Куприяновой, Л.Е. Сикорской. – М., 1997.
14. *Харрис, Дж.* Коучинг: личностный рост и успех [Текст] / Дж. Харрис. – СПб.: Изд-во «Речь», 2003.
15. *Шмаков, С.А.* О педагогике лета [Текст] / С.А. Шмаков // *Дополнительное образование в Новосибирской области. 2001. – № 3. Спецвыпуск «Лето 2001».* – Новосибирск, 2001.
16. *Шульга, И.И.* Педагогическая анимация: теория и практика подготовки социального педагога-организатора досуга [Текст] / И.И. Шульга. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003.
17. *Эльконин, Д.Б.* Психология игры [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1999.

# **REALIZATION OF DEVELOPING CHILD LEISURE TECHNOLOGIES IN CONDITIONS OF A CHILD HEALTH-IMPROVING CAMP**

**A.A. Danilkov, N.S. Danilkova**

The paper considers modern approaches to organization of developing child leisure in conditions of child health-improving camps.

*Key words:* developing leisure technologies, instruction making, coaching, pedagogical animation.

---

## **МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ<sup>1</sup>**

**А.Н. Дахин**

*Новосибирский государственный педагогический университет*

В статье рассматриваются принципы моделирования образовательной компетентности участников открытого образования. Представлена двумерная интегральная модель конечных результатов образования. В зависимости от числа участников, разделяющих ключевые ценности образования, компетентность развивается от «слабой» к «сильной». Кроме того, модель имеет «вертикальную» таксономию: от низкого до высокого уровня (в зависимости от выполнения целей образования).

*Ключевые слова:* сильная/слабая компетентность, открытое образование, таксономия ожидаемых результатов, интегральная модель результатов образования.

Человечество провожало XX век с тревогой и надеждой на будущее. На смену индустриального этапа развития с неизбежностью

---

<sup>1</sup> Статья написана в рамках программы по гранту #0306 Special Projects Initiative Bureau of Educational and Cultural Affairs US Department of State 2006.

приходит эпоха информационно-коммуникативных технологий, т.е. «искусственных интеллектуальных отраслей» (Л.К. Туроу). Общество будущего всё чаще определяют как общество, основанное на знаниях. Это означает, что главным ресурсом человека XXI века становятся умения порождать, воспроизводить, осваивать, передавать и использовать знания. Последние по своей природе – информационный продукт, характеризуется дискретностью, публичностью, т.е. доступен всем. И если конкуренцию уже сегодня во многом определяет уровень знаний, то образование становится центром проявления и разрешения основных противоречий в обществе будущего. Тем самым педагогическая наука призвана выполнить новую историческую миссию-цель: обеспечить такое развитие системы образования, которое бы соответствовало динамично меняющимся потребностям общества и всех участников актуального и перспективного образовательного процесса. Это требует, в свою очередь, решения совокупности задач теоретико-методологического, эмпирического и практического характера, призванных обеспечить эффективное функционирование и развитие образования как открытой системы. Перспектива заключается в том, что у современной педагогической науки есть гносеологическое преимущество: педагогика уже владеет вероятностным мышлением и, следовательно, проектированием, готовым для моделирования самоорганизующихся систем.

Широкое распространение информационных технологий предопределило значительные изменения всего образования, которое всё более явно демонстрирует черты открытой системы. При этом информационные технологии, с одной стороны, выступают инновационным элементом системы образования, с другой – создают предпосылки для её сущностных трансформаций в перспективе. ИТ-технологии актуализируют потребности функционального взаимодействия всех субъектов образования. Одновременно они не только создают возможности их реализации, но и сами являются соответствующим условием для этого. В открытой системе образования первостепенное значение приобретает оперативная самоорганизация её различных структурных компонентов, в том числе, информационных технологий.

Новизна многих проблем современной образовательной ситуации и динамичные тенденции её развития обуславливают актуаль-

ность их теоретического и эмпирического исследования, разработки новых концептуальных оснований, методологических подходов, интерпретаторских методик. К таковым со всеми основаниями относятся сегодня проблемы, связанные с системно-комплексным анализом результатов образования в новых образовательных условиях. Однако практика обучения «высвечивает» целый ряд сложностей и внутренних противоречий в современной педагогике в целом, в конкретных педагогических дисциплинах в частности. Важность разрешения этих противоречий также предопределяет актуальность развития и модернизации педагогической теории, разработок новых методик, методологических оснований, а также адаптации общенаучных методов, принципов в исследовании тех или иных образовательных проблем.

Наша работа посвящена анализу и практическому решению проблем моделирования результатов образования, которые уже не описываются перечислительным рядом – знания, умения, навыки – широко распространённым длительное время. В качестве важнейшего результата современного образовательного процесса должна выступать способность всех участников процесса производить культуросообразную продукцию. Проектирование, диагностика и прогнозирование такого результата требуют особого аппарата моделирования, соответствующего условиям и потребностям образования как открытой системы. Трудности такого типа моделирования связаны с проблемой целостности результатов, обладающих, по С. Л. Франку, с одной стороны, «первичным единством» и стремящимся, с другой стороны, к «всеобъемлющей полноте» Одновременно конечная педагогическая продукция своим непрерывным структурно-функциональным усложнением и расширением границ проходит такие стадии самоорганизации, которые предопределяют воспроизводство новых проблем познавательного характера.

Одним из факторов значительных изменений условий развития и функционирования образования как социального института, всех образовательных процессов выступает двойственная роль ИТ-технологий. С одной стороны, они являются средством моделирования реальных процессов и явлений. С другой – технологии сами представляют собой неотъемлемую часть современной действитель-

ности. Речь идет об ограничении (нередко сознательном отказе) использования традиционных форм накопления фактических знаний в условиях доступности любых информационных ресурсов. Сложные и разнообразные умения работы с компьютерной техникой образуют компетентность в сфере коммуникации, необходимую для эффективной профессиональной деятельности во многих (если не всех) сферах занятости. При этом овладение такого рода компетентностью не есть результат учебной деятельности, которая являлась бы искусственным или моделирующим действительность процессом и могла быть отчужденной относительно субъектов образования. Наоборот, такая деятельность и есть сама действительность: одно из явлений среди многообразия мира, один из процессов и способов его активного освоения.

Итак, одна из составляющих проблематики моделирования результатов образования соотнесена непосредственно с практической жизнью и имеет аутентичный (подлинный) характер.

Со свойствами образования как результата связан другой круг проблем, который с необходимостью требует модернизация некоторых положений дидактики. Подлинный результат обучения – образовательная компетентность – не является пассивным продуктом усвоения. Ей имманентно присуще свойство производить, организовывать саму себя. Образовательная компетентность в широком смысле предстаёт в двух ипостасях – эксплицитного состояния и процессуальной самоорганизации. Другими словами, результат образования характеризуется как взаимосвязь существующего состояния образованности и возникающих процессов становления и развития культурного уровня участников образовательной деятельности. Отсюда также следует необходимость признания актуальности разработки концептуально-методологической базы для адекватного отражения диалектического единства этих, на первый взгляд, разноаспектных составляющих образовательной компетенции.

В настоящее время ведутся достаточно активные поиски путей и методов комплексного представления результатов образования. Одновременно большинство исследователей акцентируют внимание на выявлении доминирующих, системообразующих факторов и критериев комплексности результатов образования. Так, В.В. Кра-

евским, И.Я. Лернером обоснована культурологическая теория проектирования содержания общего образования. Комплексные способы учебной деятельности описаны В.И. Байденко, И.Г. Галяминой, М.Н. Скаткиным, Ю.Г. Татуром. Компетентностная модель В.А. Болотова, В.В. Серикова соотнесена с образовательной программой. И.А. Зимняя рассмотрела ключевые компетенции как новую, в терминологии автора, парадигму результата образования. С точки зрения А.М. Хуторского, ключевые компетенции представляют собой компонент личностно ориентированной парадигмы образования.

Построенная В.В. Гузеевым технология образования в открытом информационном сообществе указывает на перспективы практической реализации деятельностно-ценностной составляющей образовательной компетенции.

Одна из отличительных черт проблем моделирования компетентности как результата образования связана с их принципиальной новизной в сравнении с педагогическими и образовательными традициями, ориентированными на круг знаний, возраст которых исчисляется уже несколькими столетиями (например, естественнонаучные законы) и даже тысячелетиями (евклидова геометрия). Совершенно очевидно, что для решения современных задач система образования не располагает столь значительным временным ресурсом. Стремительно меняющаяся реальность нуждается в столь же динамичном развитии педагогической мысли и образовательной практики, модернизации всей системы образования по принципу «здесь и сейчас». Однако образование как социальный институт имеет как консервативные, так и инерционные признаки. Содержание и методы организации образовательной деятельности сегодня далеко не в полной мере соответствуют изменениям и потребностям XXI века. Среди факторов, влияющих на преодоление данного несоответствия, первостепенное значение имеет фигура педагога, его квалификационная подготовленность содействовать трансформации и модернизации системы образования с учётом исторического контекста, социального заказа, интересов и способностей участников образования.

Время, необходимое для построения педагогически валидных моделей компетентности, представляет собой своеобразный «пара-



метр порядка», характеризующий эффективность педагогической технологии. Сама технология при этом является самоорганизующейся системой, открытой социокультурным инновациям. Отсюда следует объективная обусловленность актуальности темы исследования, связанная с разработкой нового научного аппарата и методики моделирования результатов образования в новых условиях его открытости.

Кроме того, эмпирически установлено, что современные педагогические технологии, построенные на идеях вероятностного проектирования, не обеспечивают их изоморфной реализации в различных социальных условиях изменяющегося мира. Это не отвергает рациональность таких технологий, но актуализируют потребность новых установок и подходов – признания самих результатов образования открытой системы, имеющей детерминированную и вариативную части.

В данной статье использован термин теории самоорганизующихся систем – «параметр порядка». Несмотря на то, что педагогический смысл времени, затраченного на проектирование технологии, вполне понятен, использование эвристического потенциала общенаучных принципов и терминов, как и их междисциплинарный перенос, расширяет горизонты гуманитарных и естественнонаучных познавательных возможностей. Так, идея аналогии в самоорганизации социальных и естественно-природных систем, выраженная в синергетической теории, расширяет границы проблемно-тематического поля поиска новых педагогических моделей, соответствующих структуре открытого образования.

Второй «параметр порядка» имеет вполне конкретное числовое выражение. По Закону РФ «Об образовании», участниками педагогического процесса являются сами учащиеся, их родители и педагоги. В современных условиях состав участников образования значительно шире. В этот перечень входят спонсоры, общественные организации, административно-управленческие структуры различного уровня, международные инвестиционные фонды и другие социальные партнёры. Соответственно, проблема образовательной компетентности распространяется на все перечисленные субъекты. Однако предметные рамки статьи сознательно ограничены соотносением

тью структуры и компонентов образовательной компетентности со свойствами трёх основных категорий участников образовательного процесса – учеников, их родителей и педагогов.

В современных условиях обучения участники образовательных процессов демонстрируют разную степень подготовленности в области использования *IT*-технологий: осведомленность преподавателей «классических» дисциплин может, например, уступать подготовленности других участников и наоборот. Именно эта ситуация «разноуровневой подготовленности» подчёркивает актуальность и перспективную приоритетность реализации взаимонаправленного процесса обогащения опытом всех участников образования. «Встреча» педагога и учащегося, старших и новых поколений XXI века должна быть открыта диалогу, сотворчеству и партнёрству. Взаимообразование естественным образом наполняет современные педагогические технологии креативностью и опытом эмоционально-ценностных отношений. Взгляд на технологии исключительно с позиции учебной целесообразности и эффективности ограничен не только с позиции личностного развития учащегося, но и процесса освоения знаний в целом. Искусственное проектирование социальных связей внутри требуемых новых технологий уже невозможно. Такое проектирование приводит, как правило, к невыполнению задач образования из-за доминирования патернализма. Таким образом, выделяется еще один фактор, актуализирующий потребность разработки компетенции как новой модели результатов образовательной деятельности, относящейся ко всем её участникам.

При моделировании комплексных результатов образования в новых условиях выделим ряд **противоречий**.

1. В теории педагогики пока не создан согласованный или общепризнанный способ одновременного описания как академических, так и профессиональных результатов образования. Простая «сумма» названных категорий не может выражать сущностные характеристики результата в его единстве и целостности. Новая образовательная ситуация требует обновлённых методов моделирования ожидаемой педагогической продукции.

2. Традиционные критерии отбора содержания образования основаны на представлении об общих и общеучебных навыках уча-

щихся. Кроме этого, в настоящее время в рамках концепции компетентностного подхода в компетенции выделены три части: предметная, общепредметная и ключевая. Однако в представлениях структуры ключевой компетенции как модели ожидаемых результатов преобладает простой перечень свойств выпускника школы, который во многом дублирует традиционный список общеучебных умений и навыков. Для разработки более адекватной модели необходим диагностический аппарат и таксономия частей ключевой компетенции. Другими словами, традиционное содержание образования и критерии отбора этого содержания необходимо подвергнуть «компетентностной модернизации».

3. Существующие теоретические конструкты педагогики достаточно жёстко разделяют «сферы влияния» профессиональной компетенции педагога и компетенции образовательной, относящейся собственно к ученику. Компетентность как свойство, распространенное на всех участников образования, имеет открытые смысловые границы и самоорганизуется в конкретных условиях освоения содержания образования. В условиях открытого образования, когда его результаты характеризуются неопределённостью, а смысловые границы компетентности становятся открытыми, возникает необходимость интерпретации компетентности как интегрального свойства всего образовательного сообщества. При этом сама компетенция как модель должна быть представлена в операциональной форме, допускающей контроль и систему обратной связи управляющего воздействия для корректировки промежуточных результатов. Так, изменение роли преподавателя означает, что он не всегда может выполнять функции носителя «эталонно-нормативной культуры», и сам нуждается во взаимообогащающем общении с другими участниками образования. Последним, в свою очередь, предоставляется возможность самостоятельно «измерить» свои педагогические достижения.

Итак, резюмируем основные исследовательские проблемы.

1. Компетентность педагогической деятельности в условиях открытого образования имеет комплексный характер и особую знаковую структуру, поэтому не может адекватно исследоваться в рамках традиционных педагогических методов, технологий и терминологии, которые нуждаются в модернизации и наполнении новым содержанием.

2. Применение информационных технологий в обучении выявило разницу и несоответствие между сложившимися методами моделирования компетенции как цели и компетентностью как средством достижения этой цели, гарантированно дающим нижний порог вероятности успеха учащихся.

Выделим основные положения, связанные с моделированием компетентности в условиях открытого образования.

1. Моделирование такого многомерного педагогического явления, каким является образовательная компетентность, следует начинать с уточнения структуры образовательной парадигмы, её содержательного наполнения и методологических оснований. В этом смысле парадигма представляет собой основополагающую модель образования как процесса. Так, для личностно-центрической модели субъектом образования выступает личность, способная ориентироваться и функционировать во всём многообразии явлений современного мира. Для социально-центрической модели характерны педагогические задачи, поставленные обществом, государством, социальными партнёрами. Наполнение парадигмы происходит заранее «приготовленным» перечнем знаний, умений и навыков, исходящим от заказчика.

2. Образовательная компетенция как модель планируемых результатов имеет двумерную структуру. В зависимости от числа участников, разделяющих ключевые ценности образования, она развивается по горизонтали от «слабой» к «сильной» компетентности. Модель имеет вертикальную таксономию. В соответствии с традиционным разделением содержания образования на метапредметное, межпредметное и узкопредметное для исследования принята следующая классификация компетенции:

- ключевая – относится к общему (метапредметному) содержанию образования;
- общепредметная – относится к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей;
- предметная – имеет конкретное описание и возможность формирования в рамках одной учебной дисциплины.

*Ключевая компетенция* имеет следующие составляющие: ценностно-смысловую, коммуникативную, социально-трудовую, личностное саморазвитие участника.

*Общепредметная часть* образовательной компетентности разделена на три группы:

2.1. Умения самоуправлять образовательной деятельностью: планировать свою учебную работу, ставить локальные и долгосрочные цели, организовывать свою учебную деятельность, проводить самоконтроль, анализировать собственную учебную деятельность, корректировать полученные промежуточные результаты.

2.2. Информационно-коммуникационные умения: обеспечивать нахождение, преобразование и применение информации для решения конкретных познавательных задач; использовать специальные символы, кодировать и перекодировать информацию, записывать её в свёрнутом виде, передавать по сетям телекоммуникации. Кроме того, сюда относятся и достаточно традиционные умения работать с текстами, реальными объектами как источниками информации, вербальные способности.

2.3. Общемыслительные умения: использовать накопленный опыт определения и объяснения понятий для осмысления логического определения через род и видовые отличия; знакомиться с простейшей структурой логического определения на наглядных моделях, в дидактических играх, в словарно-логических упражнениях; соотносить изученные общие понятия с практическими проблемами и задачами; различать рациональные и нерациональные способы деятельности, анализировать основные компоненты учебной работы; разделять информацию на логические части и сравнивать их, классифицировать и систематизировать материал; определять логическую последовательность разделов текста разного характера, взаимосвязь его частей и формировать смысловые опорные пункты.

*Предметная компетенция* делится на содержательную и процессуальную (материальную и формальную, по А. Дистервегу) стороны обучения. «Мягкое» моделирование компетентности на федеральном, региональном, школьном уровнях включает в себя образовательный стандарт как систему рамочных ограничений, определяющую хронологическое построение вариантов содержания образования.

3. Для применения компетенции в педагогических технологиях моделирование представляется в операциональном виде, который допускает комплекс описаний, обладает внутренней полнотой

и адекватно отражает целостность сложного явления, каковым является результат открытого образования. Для этого нами выделены следующие этапы моделирования.

3.1. Вхождение в проблему построения модели планируемых результатов. Выделение статической и инвариантной частей, задающих технологические основы экспертизы конечных результатов. Определение динамической части, «готовой» для описания инновационных явлений и результатов. Для этого определяются функции компетентности как анализируемого (моделируемого) объекта, его место и роль в общей структуре образования. В частности, взаимосвязь профессиональной компетентности учителя и образовательной компетентности ученика или интегральный характер компетентности всех участников образования, имеющей внутренние структурные единицы, находящиеся в определённой таксономии.

3.2. Строится система сквозных (или ключевых) компонентов структуры компетенции, обладающая максимальной функциональной полнотой и распространяющаяся на все образовательные области. Формулируются критерии полноты, проводятся контролируемые мероприятия по проверке непротиворечивости и полноты данных структурных компонентов.

3.3. Из выделенных ранее сквозных компонентов определяется минимально допустимый набор базовых (статических) составляющих ключевой компетенции, обладающих функциональной полнотой. Устанавливаются различные взаимосвязи компонентов системы образовательной компетентности (логические, функциональные, семантические, технологические и др.).

3.4. Разрабатывается модель динамики компетентности в условиях открытого образования:

а) устанавливаются, на основе теоретического и эмпирического изучения результатов образования, известные по отношению к ним сведения (психолого-педагогические, исторические, статистические, практические и др.), затем формулируются проблема, определяющая задачи, и, соответственно, конкретный предмет моделирования;

б) определяются тенденции, принципы, закономерности функционирования компетентности как самоорганизующейся системы, включая необходимые оптимальные параметры, описывающие её

поведение, границы, способы и параметры управления; некоторые из этих параметров могут принимать неопределенные значения;

в) в закономерности динамики изменения, самоорганизации или развития системы предполагается некоторая вариативность в соответствующих условиях её функционирования;

г) устанавливается причинно-следственная связь между фактическим изменением результатов и характером управляющего воздействия;

д) описываются и анализируются условия неопределённости функционирования и развития компетентности.

4. Модель образовательной компетенции описывает комплексные, интегральные результаты образования, относящиеся ко всем участникам образовательного процесса. Она обладает внешней и внутренней открытостью инновациям и представляет собой самоорганизующуюся знаковую систему. Именно поэтому моделирование компетентности в условиях открытого образования может осуществляться только на основе вероятностных алгоритмов, предполагающих обязательную оценку осуществимости различных сценариев развития ситуации и проектирование последовательности управляющих воздействий для каждого из них.

5. Теория моделирования результатов образования подготовила основу для построения модели образовательной компетенции в условиях открытого образования. В случае предметной компетенции естественнонаучных исследований строятся имитационные модели, описывающие «короткими» числовыми рядами результаты обучения. Узкоспециальные (утилитарные) умения и навыки формализуются с помощью шкалы для их измерения и прогнозирования.

Понятие «компетентность» встречается в педагогических текстах уже с середины XX века. Словари и справочники «ведут» себя по-разному. Так, собственно «образовательной компетентности» они не содержат вовсе. Но препятствий для использования этого словосочетания в педагогических работах, рассматривающих те или иные конечные результаты обучения, нет.

«Толковый словарь русского языка» (составители – С.И. Ожегов, Г.О. Винокур, Д.Н. Ушаков. – М.: ОГИЗ, 1936) даёт следующие определения:

КОМПЕТЕНТНОСТЬ, и, мн. нет, ж. Отвлеч. сущ. к компетентный. К. суждения. || Осведомленность, авторитетность. К. в вопросах политики.

КОМПЕТЕНЦИЯ, и, мн. нет, ж. (латин. *competentia*) (книжн.)

1. Круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом. Не будем говорить о том, что не входит в нашу компетенцию. Это вне сферы моей компетенции или вне моей компетенции. 2. Круг полномочий, область подлежащих чему-нибудь ведению вопросов, явлений (право). Уголовные дела входят в компетенцию угрозыска.

Один из взглядов на понятие компетентность состоит в том, что это характеристика личностных качеств человека [1, с. 9]. В отличие от этого компетенция представляет собой идеальный норматив, отвлечённый от конкретного человека. Фактически это абстракция, модель, не относящаяся к конкретной личности. Достижение нормы (или качества) указывает на правильность решения определённой задачи, поставленной перед субъектом. Несоответствие норме, наоборот, говорит об отсутствии ожидаемого результата. Конкретные достижения субъекта могут быть представлены описательно. Это является своеобразной оценкой достижений. Но для корректной диагностики и конструирования модулей обратной связи в стохастических образовательных технологиях необходима система оценивания образовательных результатов, т.е. компетентность, основанная на изоморфизме с числовым множеством. Построение такого соответствия между нормой и фактическим достижением этой нормы «контролирует» образовательный процесс на каждом этапе. Это даёт возможность предложить систему управляющего воздействия, позволяющую избежать распада и хаотичности самой педагогической деятельности. Такое соответствие легче всего построить на основе конкретной шкалы оценивания, специально «приготовленной» экспертами для процедуры измерения.

А.В. Хуторской разделяет компетенции в общем их понимании без отношения к какой-либо сфере деятельности. Применительно к образованию он определяет образовательную компетенцию как «совокупность смысловых ориентиров, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определённому кругу



объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности» [3, с. 60]. Конструирование общей компетенции специалиста Дж. Равен осуществил исходя из нелинейной структуры самой модели, которая включает собственно образовательную компетенцию как одну из своих подсистем [2].

Аналогичным образом поступили разработчики программ Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation (*DeSeCo*), Trend International Mathematics and Science Study (*TIMSS*), Progress in International Reading Literacy Study (*PIRLS*) и тестов Program for International Student Assessment (*PISA*). Авторы предложили такое моделирование компетенции, когда отдельные её части расположены на разных иерархических ступенях и латентным образом влияют друг на друга. В рамках отмеченных проектов выделены следующие характерные особенности результатов обучения:

1. Компетентность обнаруживается только в реальном действии, на которое влияют мотивы, цели, намерения. Внешние требования – социальный контекст ситуации входит в компетентность наряду с индивидуальными способностями и склонностями.

2. Компетентность включает когнитивные и некогнитивные компоненты, мотивацию, ценностные этические ориентиры и установки, а также другие социальные и поведенческие компоненты, т.е. всё то, что может быть мобилизовано для эффективного действия.

3. Компетентности приобретаются и развиваются пожизненно через действия и взаимодействия в самых разных формальных и неформальных образовательных ситуациях и институтах.

4. Ключевые компетентности существенны для успеха в самых разных областях жизнедеятельности человека. Выделение ключевых компетентностей зависит от ценностей данного социума, от того, что делает человека успешным социально, экономически и личностно самодостаточным. Предметно-специальные компетентности не обязательны для каждого человека, потому что не обеспечивают успех во всех сферах жизни и сами по себе не повышают качества жизни.

5. Чтобы справляться со сложными требованиями современной жизни, человеку необходимо достичь определённого уровня когнитивной сложности, основанного на критическом мышлении, рефлексии и целостном видении жизни.

Таким образом, возникает потребность в подготовке компетентного выпускника, которому присущ индивидуальный уровень сложности при обучении. При этом участник образования – если необходимо – занимает автономную позицию по отношению к окружающим и свободен от их претензий в свой адрес. Видим, что компетентный выпускник способен контролировать свои действия на основе собственных чувств и ценностно-смысловых ориентиров. А его самостоятельные действия быстрее приводят к «авторству в культуре» [5, с. 174]. Человек при этом не является послушным инструментом в чьих-то руках, не только играет роли, приготовленные в каком-то сценарии какими-то авторами.

Компетентность отсекает сектор устойчивых и определённых свойств личности. В случае функционирования конкретного человека в педагогической сфере говорят об образовательной компетентности. Можно построить родовидовое определение такой компетентности. Оно позволит отличить качества участников образования, выявить их сходные и различные свойства, систематизировать полученные знания, диагностировать умения и проверить устойчивость навыков. Понятие «компетентность» во втором случае используется для характеристики степени выраженности педагогических свойств, определяющих качество, меру образованности человека и способность его к достижению определённых образовательных целей. В таком значении мы, фактически, можем говорить о модели образованности, описывающей ожидаемые результаты. Для описания (моделирования) качества реального образования уместно использовать другой термин – «компетенцию». В таком – функциональном – значении это понятие содержит переход в другую ипостась – количественную, а значит, возникает возможность изменения и измерения того, что может меняться в пределах данной компетентности. Практическая деятельность участника образования реализует имманентные свойства личности, служит измерителем компетентности во втором значении, осуществляет динамику приближения компетентности к идеальной форме, т.е. компетенции, а также является показателем сущности образовательной компетентности. Кроме того, деятельность участников образования направлена на взаимодействие с миром, а сама компетентность в первом смысле представляет собой набор способов вза-

имодействия со всей социальной средой. При этом фактические знания традиционных учебных дисциплин перестают быть самоцелью, а превращаются в средство овладения человеком культурного опыта. Формализация такого опыта возможна, если «набросить» на него сеть аппарата моделирования компетентности.

Представим единую концептуальную схему компетентности. Если компетентность охватывает всё большее число участников, то назовём её «сильной» компетентностью. Если ключевые ценности образования разделяются большим числом участников, то имеем «сильную» компетентность, которая оказывает большое влияние на поведение участников образования и во многом заменяет регламентацию деятельности образовательного учреждения. Мелочная опека, рутинное управление становятся просто лишними. «Сильная» компетентность способна достичь высоких педагогических результатов также в стабильности и воспроизводимости процесса. Это происходит не за счёт регламентирующих мероприятий и бюрократических циркуляров. Всё осуществляется в результате активизации внутренних механизмов, способных к созданию у результатов образования новых структурных элементов. Чем сильнее компетентность субъектов образования, тем меньше учреждение нуждается в расширении формальных правил, нормативной базы и ограничений творчества при управлении собой. «Сильная» компетентность создаёт целостность фундаментальных принципов, которая не возникает в результате централизованного управления, основанного на жёстком контроле и множестве управляющих воздействий. Упрощённая и мелочная регламентация в управлении образованием демотивационна, а «сильная» компетентность сама способна создавать мотивацию, продуцирующую новое и собственное знание участников. Собственно компетентность уже содержит мотивационный аспект. Но «сильная» компетентность» способна транслировать мотивацию на всех участников образования, причём взаимобразно, создавая её новые формы.

Понятия «сильной» и «слабой» компетентности характеризуют степень глубины и силы, определённый иерархический уровень, с которым образовательные ценности воздействуют на участников педагогической деятельности [4, с. 10]. Понятия «высокая» и «низкая» компетентность определяют сам перечень ценностей, лежащих в ос-

нове образования. Соответственно, движение по вертикали означает становление «высокой» компетентности.

В каждом педагогическом эксперименте осуществляется конкретное обоснование выбора показателей компетентности. Понятно, что какие-то количественные характеристики не присущи сами по себе образовательной компетентности. В отличие от качества, количество не есть данность какого-то явления, особенно гуманитарного. Метрические, численные построения связаны с предварительной процедурой расчленения изучаемого объекта на относительно однородные части, представления единого как совокупности организованных по определённым принципам составляющих, в некоторых случаях допускающих численные измерения.

### **Библиографический список**

1. *Алексеев, М.В.* Ключевые компетенции в педагогической литературе / М. В. Алексеев // Педагогические технологии. – 2006. – №3. – С. 3–18.
2. *Равен, Джон.* Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Д. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 285 с.
3. *Хуторской, А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58–64.
4. *Малинин, Е.Д.* Концепция организационной культуры как управленческой технологии (на примере зарубежного опыта): автореф. дис. ... д-ра социол. наук: 22.00.04 / Малинин Евгений Дмитриевич. – Новосибирск, 2003. – 40 с.
5. *Лобок, А. М.* Антропология мифа / А. М. Лобок. – Екатеринбург, 1997. – 773 с.

## **MODELING OF EDUCATIONAL COMPETENCE**

**A.N. Dakhin**

The paper considers modeling principles of educational competence of open education participants. A two-dimensional integral model of final educational results is presented. Depending on number of participants sharing key educational values, the competence develops from weak to the strong one. Besides, the model has a vertical “taxonomy”: from low to high level (depending on realization of educational goals).

*Keywords:* strong/weak competence, open education, taxonomy of expected results, integral model of educational results.

---

## **ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ.**

**Т.Н. Добрынина**

*Новосибирский государственный педагогический университет*

В статье рассмотрены вопросы подготовки социальных педагогов по средствам интерактивного обучения. Автором представлена технология использования интерактивных форм обучения в процессе профессиональной подготовки студентов.

*Ключевые слова:* интерактивное обучение, формы интерактивного обучения.

В настоящее время в педагогическую теорию и практику прочно вошло понятие педагогической образовательной технологии. Однако в его понимании и употреблении существуют большие разночтения. Технология трактуется как совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве; как содержательная техника реализации учебного процесса. В понимании М.В. Кларина, педагогическая технология означает и системную совокупность, и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей.

На наш взгляд, особого интереса, с точки зрения процесса подготовки социальных педагогов, заслуживают интерактивные технологии. Они требуют включения в процесс обучения личностного опыта участников образовательного процесса – чувств, переживаний, эмоций, соответствующих им действий и поступков. При внедрении интерактивных технологий должна соблюдаться определенная последовательность: от максимальной помощи преподавателя студентам до полной самостоятельности и появления партнерских отношений.

Образовательные технологии интерактивного обучения проектируются, исходя из принципов, целей обучения, содержания про-

граммного материала, условий, в которых протекает образовательный процесс, интеллектуального уровня обучающихся, направлений их профессиональной подготовки, индивидуальных предпочтений преподавателя. Разработка и реализация комплекса конкретных технологий интерактивного обучения с опорой на его основные принципы – это сфера педагогического творчества преподавателя.

Внедрение форм интерактивного обучения в учебный процесс подготовки социальных педагогов традиционно рассматривается с позиций системного подхода. Отправными точками берутся государственные Стандарты, квалификационные характеристики, тематические планы. Предполагается создание в вузе целевых предметно-методических комиссий, разработка планов внедрения. Потом переходят к выбору форм и мест в учебном процессе, где будут эти формы использоваться. Кроме того, нужно теоретически и практически подготовить преподавателей к такой деятельности. Очевидно также, что формы интерактивного обучения не должны восприниматься как единственное возможное в современных условиях средство обучения.

Учитывая сложности, с которыми столкнется начинающий разработчик интерактивных форм обучения, а также отсутствие единой методики их разработки и внедрения в учебный процесс, можно предложить технологию поэтапного внедрения.

Предлагаемая технология внедрения форм интерактивного обучения достаточно проста и основана на постепенном освоении игровых форм интерактивного обучения (неигровые и неимитационные формы давно и широко используются в практике вузов). Принципиально она перекликается с «эволюционирующей» (М.В. Кларин) последовательностью развития активности участников дискуссионных занятий, которая включает этапы работы: с преподавателем в роли ведущего, затем со студентами в этой роли, а в итоге, без ведущего.

Технология поэтапного внедрения игровых форм интерактивного обучения включает:

1. Освоение игровых процедур и приемов посредством введения их в практику проведения занятий, реализуемых в традиционной форме.
2. Расширение использования на занятиях игровых ситуаций, элементов дискуссий, эволюционирующих форм дискуссий, проведение в игровой форме зачетов, защит курсовых работ, лабораторных работ.

3. Адаптация дидактических игр и введение их в учебный процесс в виде практических занятий, зачетных занятий, использование на спец. курсах.

4. Адаптация и использование учебных деловых игр.

5. Целевая разработка уникальных дидактических и деловых игр, игровых ситуаций и отдельных приемов.

Предложенный подход позволяет не ориентироваться на управленческий аппарат вуза, а последовательно активизировать учебный процесс, начиная с любых, по выбору преподавателя, занятий.

Технология разработки методов интерактивного обучения как единая педагогическая теория пока не разработана. В литературе представлены только варианты технологии проектирования деловых игр, а также теоретические подходы к выбору форм и методов интерактивного обучения и порядку их введения в учебный процесс.

Все авторы отмечают, что разработка полномасштабной деловой игры является весьма трудоемким и дорогостоящим процессом. По некоторым оценкам, преподавателю необходимо выделять по 200 – 300 часов на разработку одной деловой игры. Трудно ожидать в современных условиях, что все вузы смогут оплачивать такие разработки для своих нужд. Поэтому работа по разработке деловых игр или других методов интерактивного обучения ложится на плечи самих преподавателей. Но, с одной стороны, далеко не каждый преподаватель в состоянии с этим справиться, а, с другой, возникает вопрос о необходимости использования именно деловых игр в целях учебного процесса. Как отмечалось, активизировать учебный процесс можно и в случае использования традиционных методов обучения.

Представляется, что в условиях реального вуза вопросы разработки методов интерактивного обучения и их внедрения тесно взаимосвязаны и представляют собой два этапа единого процесса активизации обучения.

Сказанное еще раз свидетельствует о важнейшей роли преподавателя на занятии. Именно от личного опыта и мастерства преподавателя зависят ход и результат занятия. Только от его понимания ситуации, умения использовать ее в интересах достижения дидактических целей занятия зависит, будет оно эффективным или бесполезным.

При разработке методов интерактивного обучения личность автора также имеет большое значение. Хочет он того или нет, но

автор всегда разрабатывает занятие «под себя», поскольку опирается на собственный опыт, собственное видение проблемы, на личные предпочтения.

Наиболее сложное в процессе разработки – придумать ключевую, продуктивную идею. Способ решения этой проблемы у каждого свой. Обычно используется два подхода. Первый – моделирование реальной педагогической деятельности или ее элементов, выявление существенных связей, определение ролевых функций и т.д. Второй – поиск прототипа и его адаптация.

Из вышесказанного следует, что основой успешной разработки занятия является личный опыт преподавателя-разработчика. Достичь этого опыта частично можно в результате повышения профессионального педагогического уровня.

На протяжении всего интерактивного обучения социальных педагогов должен осуществляться контроль процесса трансформации учебной деятельности в профессиональную. Такой контроль должен быть деятельностным: отслеживается не столько уровень усвоения знаний, сколько ход и результаты практических действий и поступков студента на их основе, уровень сформированности отдельных фрагментов учебно-воспитательной деятельности. Одними из средств контроля могут служить, наряду с привычными, аттестационные педагогические ситуации и деловые игры.

В условиях вуза система оценивания должна быть максимально проста, понятна участникам без дополнительных разъяснений и должна позволять преподавателю быстро оценить деятельность студентов. Преподаватель должен выбрать такие критерии оценивания, которые в наибольшей степени отвечали бы целям занятия и учебной деятельности студентов. Особое внимание следует обратить на использование времени, отведенного на прием зачетов, курсовых и лабораторных работ, рефератов. Традиционная процедура приема достаточно легко модифицируется в игровую. При этом защита становится публичной, обсуждение коллективным, с участием группы защищающихся. Студентам предоставляется право задавать вопросы докладчику, комментировать ответы. Преподаватель, благодаря этому, имеет возможность оценить не только выполненную студентом работу, но и его способность быстро разобраться в работе товарища и задавать по



ней актуальные вопросы. Опыт проведения таких занятий свидетельствует также о некотором облегчении работы преподавателя: экономится время, нет необходимости придумывать все время новые вопросы, происходит ненавязчивое и мотивированное повторение студентами пройденного материала, проработка трудных вопросов.

Таким образом, технологии интерактивного обучения могут применяться на любой стадии образовательного процесса. Хотя их назначение при этом будет, конечно, различным. Интерактивные технологии в процессе подготовки социальных педагогов имеют следующие достоинства: позволяют студенту находиться в деятельностной позиции; включается весь потенциал активности студента – от уровня восприятия до уровня социальной активности по принятию совместных решений; знания усваиваются студентами в контексте моделируемых профессиональных ситуаций, что обуславливает развитие познавательной и профессиональной мотивации, личностный смысл процесса учения; используется обоснованное сочетание индивидуальных и совместных, коллективных форм работы студентов, это позволяет каждому делиться своим интеллектуальным и личностным содержанием с другими, приводит к развитию не только деловых, но и нравственных качеств личности.

#### **Библиографический список**

1. Деловая игра как метод активного обучения профсоюзных кадров: учебное пособие. / сост. В.Я. Платов, В.В. Подиновский. – М., 1986.

## **INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TRAINING SOCIAL PEDAGOGUES**

**T.N. Dobrynina**

The paper considers the question of training social pedagogues on Interactive CourseWare. The author presents a technology of application of interactive forms of teaching in the process of professional training of students.

*Key words:* interactive teaching, forms of interactive teaching.

# **К ВОПРОСУ О ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ И ЗАЩИТЫ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

**Е.В. Андриенко**

*Новосибирский государственный педагогический университет*

В статье проанализированы некоторые аспекты технологии организации дипломного исследования студентов педагогических вузов.

*Ключевые слова:* дипломная работа, методологические параметры исследования, выпускная квалификационная работа.

Технологические аспекты организации подготовки и защиты выпускной квалификационной работы студента педагогического вуза являются актуальной проблемой и одновременно спорным вопросом в современных условиях. Насколько технологичным может быть сам процесс подготовки дипломной работы? Что является наиболее важным: технология исполнения, технология руководства (научного консультирования) или технология исполнения и руководства в единстве?

Защита выпускной квалификационной работы является одним из видов итоговой государственной аттестации выпускников вуза (второй вид – госэкзамен). Основным нормативным документом, регламентирующим деятельность преподавателей кафедры по подготовке дипломных работ, остается постановление Государственного комитета РФ по высшему образованию от 25.05.94 №3 «Об итоговой государственной аттестации выпускников высших учебных заведений в Российской Федерации».

В «Методических рекомендациях для эксперта аттестационной комиссии по оценке итоговой аттестации выпускников вуза», подготовленных сотрудниками Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки (М., 2006), определены три основных цели выполнения выпускной квалификационной работы.

1. Систематизация, закрепление и расширение теоретических знаний по соответствующему направлению (специальности) и при-

обретение навыков практического применения этих знаний при решении конкретных задач.

2. Развитие навыков ведения самостоятельной работы и овладение методикой теоретических, методических и других исследований при решении разрабатываемых проблем и вопросов.

3. Приобретение опыта систематизации полученных результатов исследования, анализа решений, формулировки выводов и публичной защиты.

Руководитель несет ответственность за актуальность, соответствие тематики выпускной работы профилю направления (специальности). Руководитель выдает задание на выпускную работу; оказывает студентам помощь при ее подготовке, дает консультации, проводит занятия; проверяет работу; дает письменный отзыв с оценкой.

Насколько сегодня студент готов для работы над дипломным проектом, одним из самых сложных видов деятельности, с которым только приходилось сталкиваться в системе высшего образования?

В большинстве государственных образовательных стандартов высшего педагогического образования предусматривается изучение курса «Методология и методы психолого-педагогических исследований». Есть педагогические специальности, которые не имеют данной дисциплины, но на многих выпускающих кафедрах они вводятся, поскольку имеют большое значение для предварительной подготовки выпускников к решению научных и практических задач.

В рамках таких курсов студенты знакомятся с основными методами исследования, применяемыми в психолого-педагогической практике. Государственный образовательный стандарт предполагает, в основном, изучение методов и в меньшей степени процедур исследования. Что касается методологических параметров работы, то они не предусматриваются стандартом, хотя, конечно, могут быть включены в программу подготовки, равно, как и знакомство со спецификой структурирования содержания при оформлении текста дипломной работы.

Один из основоположников методологии отечественной педагогики В.В.Краевский отмечал, что смысл работы студента педаго-

гического вуза над дипломным исследованием заключается в необходимости проверки того, насколько будущий специалист умеет использовать науку для решения реальных практических задач и проблем. В рамках научной методологической школы В.В.Краевского были разработаны основные методологические параметры для дипломных работ по педагогике. Конечно, научный руководитель вправе придерживаться любой методологической школы, каждая из которых, в свою очередь, может постулировать те или иные параметры, что касается нормативных документов относительно выпускных квалификационных работ студентов, то они не конкретизируют данного вопроса.

Итак, к моменту первой консультации с научным руководителем дипломник имеет некоторый опыт аналитической деятельности (рефераты, курсовые работы); некоторые знания в области методологии и методов научного исследования по проблемам психолого-педагогической практики. Большинство студентов обладают представлениями о методах в целом, параметрах психолого-педагогического исследования, общих правилах оформления текста. Однако опыт показывает, что такой подготовки недостаточно. Многие преподаватели, работающие в качестве научных руководителей дипломных проектов (работ), отмечают слабый уровень аналитической деятельности студентов; отсутствие системности в работе; неумение структурировать и систематизировать информацию и т.д.

Таким образом, получается, что те самые цели, которые изначально стоят перед студентом во время выполнения дипломной работы не достигаются или достигаются не в полной мере. Студенты не умеют систематизировать знания и применять их для решения практических задач. Не могут определить собственные самостоятельные шаги в проведении исследования. Испытывают столь значительные трудности при формулировании выводов и основных положений, что нередко руководители делают это за своих дипломников.

В отзыве о дипломной работе научному руководителю рекомендуется отметить степень самостоятельности и инициативности выпускника; выбор им адекватных методов исследования и методик; умение выпускника работать с научной, справочной

литературой, периодическими изданиями; степень добросовестности и трудолюбия (Методические рекомендации для эксперта аттестационной комиссии по оценке итоговой аттестации выпускников вуза. М., 2006). Нет ничего удивительного в том, что руководители избегают отмечать высокий уровень самостоятельности или адекватность подобранных соискателем методов, поскольку делают это за студента.

Рецензенты же, которые, в свою очередь, должны оценить актуальность, практическую значимость, глубину анализа научной литературы и практической деятельности, научность работы (там же), как правило, отмечают только практическую значимость и актуальность. По поводу глубины анализа научной литературы, реализации принципа научности и анализа практической деятельности нередко вообще нет никаких оценок в рецензии.

Все эти факты свидетельствуют о необходимости разработки относительно нового подхода к самой организации научно-исследовательской деятельности студента при подготовке им дипломной работы. Такого подхода, при котором выпускник мог бы относительно самостоятельно и независимо осуществлять собственную научно-исследовательскую деятельность в определенной траектории поступательных этапов. Позиция научного руководителя должна определяться умением направить выпускника к такому виду учебно-познавательной, аналитической, экспериментальной или какой-либо другой деятельности, которая была бы наиболее адекватной в данной ситуации.

Здесь следует учитывать выросшее в последние годы количество выпускных квалификационных работ в системе заочного обучения, при которой студенты не имеют возможности консультироваться с руководителем так же часто, как выпускники очных отделений. Именно студентов заочного отделения педагогического вуза мы и будем иметь в виду при определении этапов и содержания научно-исследовательской деятельности студентов в рамках подготовки ими выпускных квалификационных работ.

Мы предлагаем некоторые организационные основы такой работы, включающей в себя единство деятельности преподавателя и студента, при которой преподаватель имеет только консультацион-

ную и оценивающую роль руководителя, но никак не исполнителя проекта. Технологический подход предполагает анализ каждого этапа деятельности.

### **1. Первый этап**

Содержание деятельности: выбор примерной темы, определение объектной области исследования, обсуждение вероятной актуальной проблематики, примерное выделение предметной области исследования.

На данном этапе наиболее важным является ограничение объектной области исследования. Руководитель помогает дипломнику конкретизировать первый вариант темы исследования с учетом возможностей выпускника, его практического опыта, профессиональной деятельности, личного интереса и т.д. Определяются ограничения объекта, примерно формулируются возможные проблемы, и примерно определяется предмет. Проблема и предмет могут быть уточнены при следующей встрече после того, как студент уже осуществил значительную работу по анализу объектной области.

Главное на данном этапе – *определение и ограничение объектной области исследования.*

Можно сказать, что это конкретизация теоретического и аналитического задания.

Задание студенту: проанализировать объектную область исследования. Оформить результаты аналитического исследования (теоретическая часть работы). Сделать выводы. Уточнить проблему, цель.

### **2. Второй этап**

Содержание деятельности: обсудить глубину анализа научных источников, библиографию (количественные и качественные параметры), обсудить результаты анализа объектной области (здесь возможны исправления, дополнительные задания), конкретизация проблемы, конкретизация предметной области исследования. Определение направлений практического исследования, постановка задач практического исследования. Конкретизация диагностического задания дипломнику по выявлению актуального состояния предметной области исследования. Обсуждение возможных методов и методик диагностического исследования.

Главное на данном этапе – *конкретизация диагностического задания* по выявлению актуального состояния (или особенностей актуального состояния) предмета на примере (определенной социальной группы и т.д.). Это констатирующий эксперимент.

Задание студенту: осуществить диагностику актуального состояния предмета исследования (в аспекте конкретизированной проблемы). Оформить описание процесса диагностики, обоснование выбранных и примененных методов и методик практического исследования, результаты исследования. Сделать выводы.

### **3. Третий этап**

Содержание деятельности: анализ и обсуждение результатов диагностики. Выявление новых сторон предмета, его особенностей, проблемных зон: указания на организацию специфических видов деятельности, указания на организацию формирующего эксперимента. Обсуждение и определение программных действий студента по изменению условий в формирующем эксперименте.

Задание студенту: разработать и реализовать экспериментальную программу (формирующий эксперимент), описать ход ее реализации, позитивные и негативные последствия, трудности и успехи. Проанализировать результаты. Выявить условия эффективности реализации программы (или каких-то определенных мероприятий). Оформить текст. Сделать выводы.

Главное на данном этапе – *выявить условия эффективности* экспериментальной деятельности.

### **4. Четвертый этап**

Содержание деятельности: доработка, установление содержательных и концептуальных связей; подготовка окончательного варианта «Введения» и «Заключения». Возможна разработка рекомендаций в адрес учителей, классных руководителей, социальных педагогов, психологов и т.д. Уточнение структуры «Содержания», формулировок, уточнение названий параграфов текста, уточнение методологического аппарата, окончательное оформление текста, библиографии, приложений. Подготовка к защите.

Особенное внимание на данном этапе следует уделить методологии и обобщениям, поэтому тщательно готовятся и еще раз проверяются выводы по главам, введение, заключение.

Главное на данном этапе – *определение концептуальной целостности работы*.

Задание студенту: оформить общий текст дипломной работы по всем структурным разделам (черновой вариант полностью), подготовить устное выступление к предзащите.

#### **5. Пятый этап**

Содержание деятельности: подготовка к предзащите, предзащита, работа над ошибками. Выделение наиболее значительных результатов исследования. Работа над формулировками, уточнения. В процессе предзащиты обнаруживаются допущенные погрешности, уровень владения материалом и умение выпускника защитить свою точку зрения.

Главное на данном этапе – *приобретение опыта публичной защиты*, контроль собственных результатов деятельности, методологическая рефлексия.

Задание студенту: внести в текст необходимые исправления, откорректировать предстоящее выступление на защите дипломной работы с учетом опыта предзащиты.

#### **6. Шестой этап**

Содержание деятельности: коррекция текста дипломной работы, его окончательное оформление, передача дипломной работы на рецензирование. Исправления и подготовка ответов рецензенту. Доработка текста дипломной работы, стилистическая правка.

Главное на данном этапе – *улучшение качества оформления окончательного варианта работы*.

Задание студенту: коррекция текста дипломной работы.

Особенность предлагаемых нами шести этапов организации деятельности по выпускной квалификационной работе выпускника заключается в том, что здесь имеется в виду совместная деятельность руководителя и дипломника. Иными словами, речь идет об особенном консультационном режиме, в котором выделены самые значимые содержательные аспекты совместной деятельности и определены задания студентам. Конечно, на каждом этапе может быть несколько консультаций руководителя со студентом, но все же главное – это организовать самостоятельную исследовательскую деятельность выпускника.



# **ON QUESTION OF ORGANIZATION TECHNOLOGICAL ASPECT RELATING PREPARATION AND DEFENCE OF GRADUATION WORK OF STUDENT-PEDAGOGUE**

**E.V. Andrienko**

The paper analyzes some aspects relating organizational technology of graduation investigations of students of pedagogical institutes of higher education.

*Key words:* graduation work, methodological parameters of investigation, graduation qualifying work.

---



## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ

Ю.М. Малащенко

*Новосибирский государственный педагогический университет*

В статье рассматриваются психолого-педагогические средства реализации программ социализации подростков в условиях детского оздоровительного лагеря, которые способствуют повышению уровня социализации подростков.

*Ключевые слова:* психолого-педагогические средства, социализация подростков.

В качестве психолого-педагогических средств рассматриваются: объекты и предметы духовной и материальной культуры, предназначенные для организации и осуществления педагогического процесса и выполняющие функции развития подростков; предметная поддержка педагогического процесса, а также разнообразная деятельность, в которую включаются воспитанники: труд, игра, учение, общение, познание.

*Коллективная творческая деятельность (КТД)* – средство реализации программ социализации подростков в ДОЛ. Коллективные творческие дела – это, прежде всего, совместная жизнь старших и младших, воспитателей и воспитанников и в то же время их общая борьба за улучшение окружающей жизни. В этой жизни, в этой борьбе педагоги выступают как старшие товарищи ребят, действующие вместе с ними и идущие немного впереди них. Постоянная многосторонняя забота друг о друге, своем коллективе, об окружающих людях, далеких друзьях, поиск лучших средств этой заботы, все бо-

лее четкая организация своей жизни, разнообразных дел на пользу и радость своему коллективу и другим людям – вот что сплачивает воспитателей и воспитанников.

И чем богаче, целеустремленнее, организованнее общая жизнь, общая борьба за ее улучшение старших и младших, тем эффективнее тот многосторонний воспитательный процесс, который идет «по ходу», в глубине этой жизни: и воспитывающее воздействие педагогов (прямое и косвенное, открытое и скрытое), и взаимное влияние самих воспитанников друг на друга, и самовоспитание старших и младших.

В каждом коллективном творческом деле проявляется сущность методики коммунарского воспитания. Дело это – коллективное, потому что совершается вместе – ребятами и старшими товарищами как их общая забота. Дело это – творческое, потому что представляет собой совместный поиск лучших решений жизненно важной задачи, потому что творится сообща – не только выполняется, но и организуется: задумывается, планируется, оценивается. Оно творческое еще и потому, что не может превратиться в догму, делаться по шаблону, а всегда выступает в разных вариантах, всегда выявляет новые свои возможности.

Одним из эффективных средств реализации программ социализации подростков можно считать *игровую деятельность с традициями и ритуалами*. Игровая деятельность, по нашему мнению, – разновидность общественной практики, состоящая в действенном воспроизведении жизненных явлений вне реальной практической установки. Социальная значимость игры на ранних ступенях развития общества состояла в том, что она выступала как коллективизирующая и тренировочная деятельность, художественная деятельность членов общества, и с этой точки зрения игра может рассматриваться как основной источник и высшее проявление человеческой культуры.

Игра позволяет каждому участнику ощутить себя субъектом жизнедеятельности, проявить и развить свою личность. Это обусловлено тем, что игра имеет ближайшее отношение к сфере потребностей человека, в игре происходит исполнение желаний. По мнению руководителя программы Союза пионерских организаций – Федерации детских организаций И.И. Фришман [4], воспитывающий потенциал игр всегда зависит от:

- содержания познавательной и нравственной информации, заключенной в тематике игр;

- уровня самостоятельности участников в нахождении средств, согласовании действий с партнерами, самоограничений во имя достижения целей и успеха, установления доброжелательных отношений;
- выбора, каким героям и в чем подражают участники; норм, правил поведения, заложенных в содержании игры.

Следующим, выделенным нами, средством реализации программ социализации подростков является *социально-психологический тренинг*. По мнению С.А. Беличевой [1], социально-психологический тренинг (СПТ) – один из видов активного обучения, в котором общий для всех этих методов принцип активности обучаемого дополняется принципом рефлексии над собственным поведением (в широком смысле слова) и поведением других участников группы. В отечественной психологии СПТ подробно рассмотрен в работах Г.А. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, А.А. Бодалева, А.И. Донцова, Ю.Н. Емельянова, А.С. Золотняковой, Г.А. Ковалева, Х. Миккина, Л.А. Петровской, А.И. Хараша, Т.С. Яценко и др.

Последовательная реализация основополагающих принципов СПТ при его проведении обеспечивает качественное отличие таких занятий от традиционных методов обучения. Ряд авторов считает, что СПТ – не единственное направление психологического воздействия на личность и группу. По-прежнему на основе традиционно существовавшего в психологии подхода к развитию группы, созданного на базе общепсихологической теории Л.С. Выготским, Н.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия и их последователями, в качестве базовой детерминанты психологических образований выводится социально значимая предметная деятельность. Применительно к развитию группы эти принципы были предложены А.В. Петровским в его стратометрической концепции групповой активности. Совместная социально значимая предметная деятельность считается главной причиной социально-психологических преобразований, а влияние на развитие группы осуществляется через смену внешней практической деятельности.

Особо следует отметить обращенность в СПТ к «эмоциональным потенциалам» (А.Н. Лутошкин) группы, к высокой степени включенности эмоциональной сферы его участников.

Рассматривая СПТ в целом как процесс, Х. Миккин [3] считает целесообразным выделить три относительно самостоятельных под-

процесса, у каждого из которых свои детерминанты, признаки и свои способы воздействия: «ими являются процесс обучения как основной, и как вспомогательные – групповая динамика и развитие личности». В задачу ведущего тренинга входит согласование подпроцессов развития компетентности в общении личности и развития группы, также одновременное управление ими. При этом интенсификация процесса обучения достигается при помощи двух остальных процессов.

В уставе Всемирной организации здравоохранения здоровье определяется как «состояние полного телесного, душевного и социального благополучия», а не только как отсутствие болезней или физических дефектов. Это определение ясно показывает, что здоровье человека является сложным (многоуровневым) состоянием, и, следовательно, его надо рассматривать с позиции структурного анализа. На основании этого было выделено еще одно средство реализации программ социализации личности – это *стимулирование здорового образа жизни*.

Социальное благополучие (как компонент здоровья) также принято рассматривать в аспекте адаптации (приспособления к условиям общественной жизни). В этом случае сформулированные принципы находят свое отражение в соответствующих социальных механизмах. Так, принцип «сохранения здоровья» проявляется в механизмах социальной защищенности граждан, гарантирующих им относительное материальное благополучие и стабильность жизнедеятельности (медицинская помощь, социальное обеспечение и т.д.). А принцип «повышения резервов здоровья», по-видимому, надо связывать со свободным проявлением своих биологических и социальных возможностей и их воплощением в жизнь.

Валеологический подход предопределяет разработку соответствующей системы воспитания, основу которой составляет обучение здоровому образу жизни. В теории и практике педагогики существует много направлений воспитания, связанных со здоровьем и здоровым образом жизни: гигиеническое, антиалкогольное, физическое, антинаркотическое, половое, семейное, экологическое. Возникла необходимость интеграции этих разных направлений воспитания, их объединения в общее, целостное и самостоятельное направление, которое может быть названо валеологическим.

Следующим средством реализации программ социализации подростков является *самоорганизация временного детского коллектива*. Стремление к объединению – естественная потребность подростков, так как, объединяясь в компании, группы, подростки стремятся самоутвердиться, самореализоваться, чувствуют свою защищенность. Взрослые часто недооценивают значение для детей их стремлений к объединению, а, по сути дела, – это одна из форм социализации.

Гуманистическая интерпретация коллектива предполагает наличие строго определенных признаков, которые и позволяют сделать именно коллектив «инструментом прикосновения к личности» (А.С. Макаренко) [2], инструментом, который позволяет каждой личности развить свои потенциальные возможности, максимально самореализоваться. А наращивание этих признаков и есть главный предмет заботы педагога-воспитателя по созданию и развитию детского коллектива в условиях оздоровительного лагеря: 1) общественно значимая цель; 2) общественно значимая деятельность; 3) отношения ответственной зависимости; 4) в коллективе реализуется идея свободы личности, ее раскованности и в то же время защищенности каждого члена коллектива; 5) единая для всех система требований; 6) традиции; 7) история развития.

Проведенное экспериментальное исследование разработанной совокупности психолого-педагогических средств и организационно-педагогических условий реализации программ социализации подростков в детском оздоровительном лагере показало, что наличие ее приводит к значительному повышению уровня социализации подростков.

### **Библиографический список**

1. Беличева, С.А. Основы превентивной психологии / С.А. Беличева // Социальное здоровье России. – М., 1994.
2. Макаренко, А.С. Собр. соч.: в 5 т. / А.С. Макаренко. – М.: Просвещение, 1971.
3. Миккин, Х. Цели, процессы и методы видеотренинга руководителей / Х. Миккин // Человек, общение и жилая среда / под ред. Ю. Орна, Т. Нийта. – Таллин, 1986.
4. Куприянов, Б.В. Организация и методика проведения игр с подростками: взрослые игры для детей: учеб.-метод. пособие / Б.В. Куприянов, М.И. Рожков, И.И. Фришман. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.

## **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL MEANS FOR REALIZATION OF SOCIALIZATION PROGRAMS FOR TEENAGERS**

**Yu.M. Malashchenko**

The paper considers psychological and pedagogical means for realization of socialization programs for teenagers in conditions of a child health-improving camp that contribute to increase of socialization level of teenagers.

*Key words:* psychological and pedagogical means, socialization of teenagers.

---

## **ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ СРЕДА ШКОЛЫ КАК МЕХАНИЗМ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩЕГОСЯ**

**М.И. Мазур, Л.И. Холина**

*Новосибирский государственный педагогический университет*

В статье представлены терминологический, системный, деятельностный, субъектный, мотивационный аспекты концепции создания интеллектуальной среды в общеобразовательной школе как средства реализации интеллектуального потенциала учащихся

*Ключевые слова:* интеллектуальная среда, интеллектуальный потенциал, развитие.

Неудовлетворенность результатами интеллектуального развития школьников обуславливают поиск новых подходов к решению этой очень старой и вечно молодой проблемы. Мы пытаемся ее решить с позиций средового подхода в педагогике, так как считаем, что он не исчерпал своих возможностей. Нас интересует вопрос, как организовать такую интеллектуальную среду, которая позволит получить максимальный эффект в развитии ребенка на каждой школьной ступени?

В современных педагогических исследованиях широко используется средовой подход. Существуют понятия социокультурной, общеобразовательной, информационной, коммуникативной, обучающей, развивающей и др. сред. В этом множестве понятие интеллектуальной среды мы не встретили. Между тем интеллектуализация содержания современной системы образования означает, что создание интеллектуальной среды в образовательном учреждении является актуальной проблемой. В данной статье рассмотрены теоретические основы ее решения.

Мы строим свое исследование на системе понятий:

Среда - совокупность существующих и специально созданных условий, образующих сложную структуру, внешнюю по отношению к человеку, воздействующую на него и активизирующую его деятельность.

Образовательная среда – это среда, которая является средством развития личности ребенка, представляющая возможность школьнику самоопределяться, самореализовываться, и через организацию различных видов деятельности стимулировать учащихся к осознанию себя субъектом образования.

Особенность нашего подхода состоит в том, что мы рассматриваем образовательную среду школы в качестве основной, которая включает в себя конкретные среды: воспитательную, информационную, коммуникативную, интеллектуальную.

Образовательная среда без специально встроенных в нее соответствующих педагогических систем не дает достаточного эффекта. Этот вопрос специально рассматривался нами в одной из работ [8]. Конкретную среду – компонент образовательной среды-необходимо представить педагогической системой.

В нашем исследовании интеллектуальная среда – это составляющая образовательной среды школы, которая представляет собой специально созданную педагогическую систему, обеспечивающую реализацию интеллектуального потенциала учащихся посредством включения в свою структуру моделей традиционного и развивающего обучения, гарантирующих школьнику возможность выбора индивидуальной траектории обучения в период с первого по одиннадцатый класс и перехода с позиции объекта в позицию субъекта образования.

Системообразующим фактором созданной системы является цель: формирование условий для реализации интеллектуального



потенциала учащихся общеобразовательной школы. Понимая ее сложность, мы приняли идею иерархии целей и конкретизировали через задачи. При построении интеллектуальной среды была принята, ставшая уже классической, точка зрения В.Н. Садовского, Н.В. Блауберга, Э.Г. Юдина, состоящая в том, что особенностями педагогических систем являются: открытость, целенаправленность, динамичность, социальность, самоорганизация, вероятностность, ограниченность [1, 7, 11].

Для раскрытия содержания, структуры, способа формирования, функционирования и развития интеллектуальной среды необходимо рассмотреть понятия: интеллект, интеллектуальный потенциал, деятельность, традиционная и развивающая дидактические системы, воздействие и взаимодействие, субъект-объектные и субъект-субъектные отношения.

В работах многих исследователей, посвященных вопросам школьной дидактики, развивающей школы, подчеркивается, что образование – это сложный процесс, опирающийся на интеллектуальную работу всех участников образования.

Если развитый интеллект (по Ж. Пиаже) проявляется в универсальной адаптивности, достижении «равновесия» индивида со средой, то для нас важна роль среды в этом равновесии. Тем более, что по оценкам различных исследователей, в детерминации общего интеллекта на роль среды приходится 30 – 35% общей фенотипической дисперсии [3]. Немаловажным для нас является и то, что Л.С. Выготский в своих работах особо отмечал влияние среды на интеллектуальное развитие ребенка.

Мы разделяем позицию В.Н. Дружинина, рассматривающего интеллект и способности как наиболее социально значимые феномены. Следствием этого явилось подробное изучение понятия «интеллекта» с его различными моделями: факторными, иерархическими, когнитивными. Наше внимание привлекли последние, так как их авторы понимают интеллект как некую систему познавательных процессов, обеспечивающих решение задач [2].

Отправным моментом исследования интеллекта для нас явились работы М.А. Холодной. Она рассматривает интеллект как специфическую форму организации индивидуального ментального

(умственного) опыта, а процесс образования как организацию условий интеллектуального воспитания, т.е. создание условий для совершенствования интеллектуальных возможностей каждого ребенка за счет обогащения ментального опыта на основе индивидуализации учебного процесса и внешкольной деятельности.

Каждый ребенок объективно нуждается в создании условий, содействующих его интеллектуальному росту за счет максимально возможного обогащения его ментального опыта [9].

Потенциал мы понимаем как совокупность имеющихся у человека средств и возможностей в какой-либо области. В данном случае – интеллектуальных возможностях личности школьника.

По мнению М.А. Холодной реальный интеллектуальный потенциал ребенка можно оценить только после включения двух факторов – обучения (в виде преподавания) и учения (в виде активной творческой самостоятельности самого ребенка) [10]. Цель и задачи образования состоят в расширении и усложнении индивидуальных интеллектуальных ресурсов личности школьника средствами учебных предметов.

Обязательным условием создания интеллектуальной среды, в соответствии с принятым нами определением, является наличие в ней не менее двух моделей обучения. Одна из них должна быть традиционной, а другая – какой-либо инновационной.

При выборе последней можно ориентироваться на классификацию современных моделей обучения, выполненную М.А. Холодной. Она называет свободную, личностную, развивающую, активизирующую, формирующую с указанием авторов-разработчиков и предлагает свое видение иерархической «лестницы» моделей в соответствии с балансом «меры свободного субъективного выбора ребенка и объема управляющих воздействий». Свободная модель соответствует максимуму свободы субъективного выбора и минимуму управляющих воздействий, формирующая – минимуму свободы субъективного выбора и максимуму управляющих воздействий [9].

В нашем исследовании выбрана личностная модель. Она в достаточной степени приближена к максимуму свободы субъективного выбора и минимуму управляющих воздействий. Только такой баланс обеспечивает возможность построения интеллектуальной среды. Ключевой образовательной системой, в наибольшей степени соот-

ветствующей нашим требованиям, выбрана дидакти-ческая система Л.В. Занкова, ориентированная на общее развитие учащегося.

Формирование интеллектуальной среды, воздействующей на учащегося, требует рассмотрения вопроса взаимодействия учителя и ученика, протекающее в процессе совместной деятельности. Принятое нами понятие интеллекта, ориентация на его развитие предполагает, что акценты следует ставить на умственной деятельности.

Создателем признанной в отечественной и зарубежной науке психологической теории деятельности является А.Н. Леонтьев [5].

Ученый отмечает, что важнейшие познавательные процессы: внимание, память, мышление и другие служат характеристиками деятельности, но они формируются и регулируются в деятельности сами.

В педагогике принято считать, что деятельность – основа, средство и главное условие развития личности. Все виды материальной и духовной деятельности имеют главную черту – творческое преобразование действительности. Преобразуя окружающий мир, человек преобразует себя, выступает как субъект своего развития. Школа осуществляет работу по активизации умственной деятельности школьника, переводу его в позицию субъекта познания. Это возможно только при условии, что учащийся имеет определенную свободу выбора в организации своей учебной деятельности. При создании интеллектуальной среды приоритетными являются субъект-субъектные отношения между участниками образовательного процесса, подбор соответствующих форм взаимодействия учителя и ученика.

Мы принимаем позицию В.В. Краевского, который не видит противоречий в субъект-объектных и субъект-субъектных отношениях, и полагает, что, когда ставится цель формирования у школьника позиции субъекта учебной деятельности, он выступает как объект педагогических воздействий учителя, направленных на достижение этой цели. Ученик не может выступать только как субъект во всем многообразии педагогических отношений. На учителя возлагается функция педагогического руководства. Постоянно создавая различные ситуации, стимулирующие и формирующие познавательную самостоятельность школьников, педагог делает нити педагогического руководства малозаметными, неосязаемыми. Но эти нити всегда существуют. Иными словами, чтобы у школьника сформировалась позиция субъекта, нужно сначала сделать его объектом, т.е. рассматриваемое в педаго-

гическом ракурсе субъект-субъектное отношение существует внутри субъект-объектного, им определяется и стимулируется [4].

Для любой педагогической системы соотношение субъект-объектных и субъект-субъектных отношений между участниками образовательного процесса вопрос достаточно сложный. Структура создаваемой нами педагогической системы с заложенным в ней принципом индивидуальных траекторий требует различной концентрации тех или иных отношений на каждом уровне. Этот вопрос следует рассмотреть особо, обозначив свою позицию.

Субъект-объектные и субъект-субъектные отношения выстраиваются в процессе воздействия и взаимодействия лиц, участвующих в общении. Будем рассматривать воздействие как действие, направленное на кого-нибудь, на что-нибудь, с целью добиться чего-нибудь, внушить что-нибудь, а взаимодействие как процесс непосредственного или опосредованного воздействия субъектов друг на друга, порождающий их взаимную обусловленную связь.

Педагогическое воздействие чаще всего рассматривалось в контексте авторитарного стиля управления процессом обучения. В современных концепциях акцент делается на взаимодействии, в основе которого лежит совместная деятельность педагогов и учеников, одинаково заинтересованных в высоких результатах совместного труда. Сущность такого взаимодействия состоит в прямом или косвенном воздействии субъектов образовательного процесса друг на друга, порождающем взаимную связь.

В любом случае именно совместная деятельность является причиной возникновения взаимодействия между участниками процесса обучения. Мы рассматриваем педагогическое взаимодействие как наиболее важное условие существования среды, с одной стороны, а с другой, как более высокий уровень отношений между субъектами педагогической системы по сравнению с воздействием. В процессе построения интеллектуальной среды необходимо рассматривать прямое воздействие, непосредственно направленное на учащегося, и косвенное, опосредованное, осуществляемое через референтное лицо или группу.

Нас интересует педагогическое воздействие, направленное на интеллектуальное развитие ребенка, динамика которого протекает во

времени. Из этого следует, что при создании педагогической системы необходимо учитывать возрастные особенности учащихся, ведущую роль обучения по отношению к развитию, ведущий вид деятельности. Построение интеллектуальной среды необходимо вести через:

- вариативную учебную деятельность в 6 – 10 лет,
- разнообразие подсистем в структуре педагогической системы, позволяющих вступать в вариативное интеллектуальное общение в 10 – 15 лет,
- использование форм и методов, включающих учащихся в учебно-профессиональную деятельность, позволяющих ее видоизменять в соответствии с интересами и потребностями человека 15 – 17 лет.

Построенная среда должна осуществлять непрерывное интеллектуальное воздействие на развитие учащегося. В противном случае теряется смысл ее существования. Поэтому необходимо решать вопросы сохранения генеральной идеи формирования этой среды, структурного единства, преемственности между возрастными группами учащихся в организации деятельности на различных этапах их продвижения по школьной вертикали.

В качестве одного из основных свойств формируемой нами интеллектуальной среды заявлен максимальный охват учащихся общеобразовательных школ разнообразными формами деятельности с предоставлением им возможности выбора индивидуальной траектории обучения. Но предоставленные возможности должны отвечать потребностям учащегося, а потребность, в нашем случае познавательную, надо выращивать. Это приводит к необходимости обратиться к проблеме формирования мотивационной сферы в учебной деятельности.

А.Н. Леонтьев считал мотивационную сферу «ядром личности», которое определяет ее основные свойства, прежде всего направленность и главные ценности. Мотивационную сферу мы понимаем как потенциально существующую на базе направленности личности иерархически построенную систему мотивов поведения и деятельности личности. Мотивация, т.е. актуализированная из мотивационной сферы система ведущих мотивов, интересует нас в рамках учебной деятельности: познавательные, деятельность, мотивы самосовершенствования.

Опираясь на иерархическую структуру потребностей в деятельности, по А. Маслоу, согласимся, что потребность в самоактуали-

зации (понимании и осмысливании собственного пути, реализации своих способностей и возможностей) как раз и является потребностью высшего уровня, потребностью развития.

В психолого-педагогической литературе много исследований посвящено мотивационной сфере. Однако мы вынуждены констатировать, что роль мотивации субъектов образовательного процесса не рассматривалась в интересующем нас аспекте, т.е. в построении и функционировании интеллектуальной среды. Не занимаясь изучением побуждений, направляющих деятельность учащихся, нельзя создать оптимальные условия для существования и развития педагогической системы, отвечающей поставленным задачам исследования.

Присутствие в педагогической системе интеллектуально одаренных детей требует анализа работы с ними в интеллектуальной среде. Данное обстоятельство привело нас к принятию основной идеи концепции Дж. Рензулли [6]. Интеллектуальная одаренность, в соответствии с его концепцией, есть «место пересечения» интеллектуальных способностей выше нормы, креативности, мотивационной включенности. С другой стороны, мы избегаем в своей работе частого употребления термина «одаренный», заменяя его на «способный», разделяя точку зрения В.С. Юркевич [12]. Эта осторожность объясняется сложностью диагностирования одаренности и предположением о том, что большинство детей обладают способностями, которые мы не всегда вовремя распознаем. Принимая это положение как одно из концептуальных, мы считаем, что система, создаваемая для интеллектуального развития ребенка, должна быть такой, чтобы развивать каждого, наблюдать за каждым, диагностировать каждого и сравнивать с «самим собой вчерашним», а не только со «средним». С другой стороны, «место пересечения» интеллектуальных способностей, креативности и мотивационной включенности каждого ребенка на любом уровне относительно статистической нормы – это инструмент нашего исследования.

Представленные выше психолого-педагогические основы входят в нашу концепцию создания интеллектуальной среды как механизма реализации интеллектуального потенциала школьника.

### **Библиографический список**

1. *Блауберг, И.В.* Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.

2. *Дружинин, В.Н.* Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Издательство «Питер», 1999. – 368 с.
3. Закон РФ «Об образовании» // Школа как объект развития. – Новосибирск: РИО НИПК и ПРО, 1996.
4. *Краевский, В.В.* Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? / В.В. Краевский. – Волгоград: Перемена, 1996. – 86 с.
5. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
6. Одаренные дети. / пер. с англ.; общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого; предисл. В.М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
7. *Садовский, В.Н.* Основания общей теории систем / В.Н. Садовский // Логико-методологический анализ. – М.: Наука, 1974. – 280 с.
8. *Холина, Л.И.* Соотношение понятий образовательное пространство, образовательная система, образовательная среда. / Л.И. Холина. // Труды НГАСУ. – Новосибирск: НГАСУ, 1999. – Т. 2. – №3(4). – С. 142 – 146.
9. *Холодная, М.А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. / М.А. Холодная. – Томск: Изд-во Томского ун-та; Москва: Изд-во «Барс», 1997. – 392 с.
10. *Холодная, М.А.* Существует ли интеллект как психическая реальность? / М.А. Холодная // Вопросы психологии. – 1990. – №5. – С. 121 – 128.
11. *Юдин, Э.Г.* Системный подход и принцип деятельности / Э.Г. Юдин // Методологические проблемы современной науки. – М.: Наука, 1978. – 392 с.
12. *Юркевич, В.С.* Одаренный ребенок: иллюзии и реальность / В.С. Юркевич. – М.: Просвещение: Учебная литература, 1996. – 136 с.

## INTELLECTUAL SCHOOL ENVIRONMENT AS A REALIZATION MECHANISM FOR PUPIL INTELLECTUAL POTENTIAL

**M.I. Mazur, L.I. Kholina**

The paper presents terminological, system, active, subject, and motivation aspects of an intellectual environment creation concept in school of general education as a tool for realization of intellectual potential of pupils.

*Key words:* intellectual circle, intellectual potential, development.

---



## ТЕСТ – ЭТО ШКАЛА. КАКАЯ?

**В.В. Кромер**

*Новосибирский государственный педагогический университет*

В статье рассматривается возможность использования шкал различных типов (в соответствии с классификацией Стивенса) при производстве педагогических измерений. Результаты измерений могут быть отражены на интервальной шкале лишь при использовании современных теорий моделирования и параметризации и выборе функции успеха, отвечающей социальной природе измерения.

*Ключевые слова:* шкала, педагогические измерения, логарифмирование, закон Вебера-Фехнера, распределение Коши

Существует много определений теста, но самое короткое, и тем не менее удачное, принадлежит В.С. Аванесову. Помимо развернутого определения, им дается и сжатое определение: «Тест – это шкала». Латинское слова *scala* означает лестница, ступеньки. От этого же слова произведено английское слово *scale* – линейка.

Понятие об измерительной шкале введено в психологию в 1950 г. С.С. Стивенсом. «Всякое правило приписывания форм (чисел) определенным сторонам объектов или событий создает некоторую шкалу» [7, с. 51]. Стивенс ввел понятие о 4 типах шкал. Данная работа посвящена рассмотрению вопроса, какие типы шкал используются при обработке результатов педагогических измерений, и насколько правомерно использование шкалы выбранного типа. Прежде всего встанет вопрос о выборе наиболее желательной для производства измерения шкалы. Из введенных Стивенсом типов шкал наиболее мощной шкалой является шкала отношений (пропорциональная шкала), она же является наиболее желательной для выражения в ней результатов педагогических измерений. Но к прямому применению этой шкалы



существует ряд препятствий. Шкала отношений по определению может быть применена лишь там, где возможно оценить отношение измеряемых объектов (качеств при педагогических измерениях), однако латентный (скрытый) характер измеряемых свойств позволяет лишь высказывать предположения о возможных типах применяемых шкал. Наиболее сильным предположением подобного рода является предположение о том, что измеряемое свойство может быть измерено на абсолютной шкале. Стивенс не выделял абсолютную шкалу в особый тип, абсолютную шкалу можно рассматривать как частный вид шкалы отношений при условии наличия естественной единицы измерения. А существует ли естественная единица измерения знания? Дискретный характер мыслительной деятельности человека позволяет высказать предположение, что такая единица, не обладающая размерностью, есть. Это единичная ячейка человеческой памяти. Количество знания – количество задействованных для хранения данного знания ячеек памяти, с учетом всего предшествовавшего знания, безусловно необходимого для усвоения рассматриваемого знания.

Человек в процессе эволюции выработал определенные механизмы свертывания огромных чисел, представляющих располагаемое им знание. Один из таких механизмов – восполнение «числа-как-числа» «числом последующим» и роль порядковых числительных как чисел, завершающих множество. Данный феномен отмечен Г.П. Павским, Л. Леви-Брюлем и С.Д. Кацнельсоном [6]. «Завершение множества» в нашем понимании предполагает приписывание каждому последующему порядковому числительному  $n$  веса, или ценности,  $1/n$ . Тогда сумма всех ценностей чисел от 1 до

$n$  составит сумму гармонического ряда  $1 + \frac{1}{2} + \dots + \frac{1}{n} \approx \ln(n) + C$ , где  $C \approx 0.5772$  – число Эйлера. Таким образом, отображением огромного, не охватываемого человеческим воображением числа оказывается его логарифм. Логарифмическая зависимость между стимулом и реакцией в психофизических исследованиях была подмечена еще в 18 веке П. Бугером и привела в дальнейшем к известной формулировке психофизического закона Вебера-Фехнера [2, с. 75]. Известны также попытки распространения закона Вебера-Фехнера, первоначально предложенного для описания простых видов ощущений,

на сложные виды психической деятельности человека, связанные с запоминанием слов иностранного языка [3] и порядком извлечения слов из индивидуальной или коллективной памяти при генерации текста [9; 10].

Таким образом, логарифмирование – выработанный эволюцией глубинный механизм представления выраженных большим числом значений. При некоторых психических расстройствах работа этого механизма нарушается [4].

Упростив для себя работу с большими числами (количеством единиц знания в нашем случае), на фоне отсутствия информации о форме распределения измеряемой переменной (латентной!), человек склонен отнести это распределение к одному из известных ему распределений, при этом выбор делается в пользу устойчивых распределений, каковых существует всего два типа – гауссовы распределения и ципфовые, при этом постулируется форма не исходного распределения (масштаб которого совершенно не охватывается человеческим воображением), а логарифмированного.

Все вышесказанное о выборе вида распределения ни в коем случае не означает, что человек, ощущая или воспринимая какое-либо значение одной из многих переменных, описывающих окружающий мир, в явном виде представляет соответствующее множеству значений переменной распределение. Большинство людей, скорей всего, и не сталкивалось в реальной жизни с носителями экстремальных значений обсуждаемого качества. (Среди Ваших знакомых есть лауреаты Нобелевской премии по физике?). Но человек сталкивается с медианными и циркамедианными значениями обсуждаемого качества в массовом порядке, и тем самым фиксирует ноль постулируемого распределения (в предварительно логарифмированном виде).

Выработка более тщательного представления о распределении (логарифмированного) качества необходимо лишь при производстве измерений. Дело в том, что и логарифмированное значение измеряемого качества является латентной переменной, и взамен ее мы подставляем наблюдаемую индикаторную переменную (в качестве которой может выступить, в частном случае, тестовый балл). «Тем временем мы стараемся овладеть стоящими перед нами проблемами, используя то, что имеется в нашем распоряжении» [7, с. 86]. И здесь,

уже не на интуитивном (как в случае выделения медианного значения), а на осознанном уровне необходимо сделать выбор в пользу одного из известных распределений с целью настройки измерительного инструмента – теста. Распределение результатов измерения на генеральной совокупности испытуемых должно совпасть с постулированным для измеряемого качества распределением – это в теории. На практике же ввиду невозможности (и нецелесообразности) настройки теста на генеральной совокупности приходится работать с выборкой испытуемых, добиваясь (путем особой процедуры отбора и пр.) ее репрезентативности. Возникающие при этом трудности общеизвестны, и обходятся они путем отказа от классической тестовой теории в пользу современных теорий тестирования.

В основе современных теорий тестирования лежит понятие о функции успеха, характеризующей вероятность  $P_{ij}$   $i$ -го испытуемого выполнить верно  $j$ -е тестовое задание. Значение  $P_{ij}$  при выбранной функции успеха однозначно определяется разностью уровня подготовленности испытуемого и степенью трудности задания. К декларируемым достоинствам современных моделей тестирования относится возможность тестирования любой (в т.ч. нерепрезентативной) выборки тестом с некалиброванными заданиями. Во всяком случае, при достаточно разумных распределениях испытуемых и подборе заданий удастся произвести совместное согласованное определение параметров испытуемых и заданий.

Однако при перечислении достоинств современных моделей тестирования упускается то обстоятельство, что задание функции успеха, лежащей в основе модели, эквивалентно постулированию распределения измеряемого свойства на генеральной совокупности испытуемых. Сказанное не умаляет того достоинства современных моделей, что здесь достаточно задать функцию успеха, в классической же тестовой теории помимо задания распределения измеряемого свойства, необходимо добиться реализации этого распределения на репрезентативной выборке испытуемых, что и позволит считать калибрование теста завершенным.

В качестве функции успеха обычно выбирается логистическая функция. Однако выбор логистической функции обусловлен лишь ее близостью к интегральной нормальной функции распределения

[8, с. 262], простотой ее алгебраического выражения и вытекающей из этого простотой и экономичностью математических расчетов. В настоящее время, при значительно возросших вычислительных мощностях, встает вопрос об отказе от моделей логистического семейства (Раша, Бирнбаума) и переходе к параллельным (по количеству параметров) моделям с функцией успеха на базе нормальной огивы (что, впрочем, и предполагалось изначально в работах классиков тестирования [11, с. 90]). Открытым остается вопрос, соответствует ли нормальное распределение природе измеряемого объекта. Социальный характер измеряемого свойства предполагает отрицательный ответ, и альтернативной должно служить распределение с более длинным «хвостом», в качестве которого нами ранее предлагалось распределение Коши, что предполагает функцию успеха на основе тангенсоиды.

Лишь определившись с видом распределения измеряемой переменной (в классической тестовой теории) или с видом функции успеха (в современных теориях тестирования), можно вновь вернуться к интересующему нас вопросу о типе измерительной шкалы.

Принято считать, что результаты педагогических измерений в рамках классической тестовой теории определяются на шкале порядка (ранговой). Это предположение справедливо «в среднем». При тщательной настройке теста и его стандартизации удастся выразить результаты на более мощной интервальной шкале. При низком качестве теста тест оказывается не в состоянии правильно ранжировать испытуемых, и поскольку согласно классификации Стивенса существует лишь один тип шкалы менее мощной, чем ранговая — шкала наименований (номинальная шкала), тестирование сведется к констатации факта, что  $i$ -му испытуемому свойственен уровень подготовленности « $A_i$ », где  $A_i$  — не число, а «имя», приписанное испытуемому. Нас, безусловно, интересует возможность выражения результата на интервальной шкале, что возможно лишь в случае тщательного отбора заданий по валидности и степени трудности. Как говорилось выше, на нормативной (репрезентативной) выборке испытуемых распределение тестовых результатов должно соответствовать выбранному каноническому распределению.

После пилотного тестирования (предтестирования) необходимо проверить соответствие эмпирического распределения теоретичес-

кому и внести необходимые коррективы в тест, удаляя либо добавляя задания. Трудоемкость процедуры побуждает отказаться от классической тестовой теории в пользу современных теорий тестирования, основанных на функции успеха.

Из современных моделей самой простой является однопараметрическая модель Раша [8, с. 262], положенная в настоящее время в основу обработки результатов Единого государственного экзамена. Поскольку в рамках этой модели первичные баллы (т.е. баллы, полученные при обработке теста в рамках классической модели) являются достаточными статистиками [5, с. 29], модели Раша свойственен ряд недостатков классической модели, а именно: модель очень чувствительна к некачественным тестовым заданиям, что предполагает включение в тест лишь тщательно калиброванных в рамках более сложных моделей (например, двухпараметрической модели Бирнбаума) заданий. Сама по себе модель Раша вследствие своей простоты самодостаточной не является, ряд исследователей склоняется к мнению, что *Rash Measurement* – не просто упрощенная однопараметрическая модель *Item Response Theory*, а другая культура измерения [1, с. 33].

Компромиссным вариантом является отбор и калибрование заданий методами классической тестовой теории с последующим включением их в тест, обрабатываемый согласно модели Раша. Что же побуждает нас прибегать к модели Раша? Ответ прост: интервальный тип получающейся шкалы. Во всех моделях логистического семейства уровень подготовленности испытуемого, как и степень трудности заданий, выражаются в логарифмических единицах – логитах, при этом значения могут быть как положительными, так и отрицательными, а наиболее типичным (средним) является нулевое значение. Обычно с целью удобства (и устранения психологического дискомфорта у 50% испытуемых, вызванного выраженным отрицательным числом уровня подготовленности), шкала логитов подвергается линейному преобразованию, и всем испытуемым по результатам тестирования объявляется окончательный тестовый балл в пределах, например, от 0 до 100 [5, с. 151 – 152]. Огромное преимущество интервальной шкалы по сравнению с ранговой заключается в ее линейности, что позволяет сравнивать результаты выполнения параллельных вариантов теста, а также создать единую шкалу (путем

стыковки отдельных частных шкал) для измерения качества с очень большим размахом (например, уровня знания школьниками с 1 по 11 класс математики). Другое преимущество результатов, выраженных на интервальной шкале – возможность включения их в конструкторы, необходимые для принятия управленческих решений. Конструкторы на базе результатов, выраженных на шкале порядка, обладают более низкой валидностью.

Однако модель Раша (и ее обобщения – модели Бирнбаума и автора данной статьи) можно считать линейной интервальной моделью лишь на условиях предварительного постулирования используемой функции успеха. Использование моделей с другими функциями успеха (длиннохвостовыми) более перспективно исходя из социальной природы измеряемого качества, но их внедрению препятствует неготовность общества к введению в оборот результатов измерения с необычно большим размахом.

### Библиографический список

1. *Аванесов, В.С.* Применение тестовых форм в Rasch Measurement / В.С. Аванесов // Теория и практика измерения латентных переменных в образовании: Матер. Седьмой Всероссийской науч.-практ. конф. (24 – 25 июня 2005 г.). – Славянск-на-Кубани: Изд. центр СГПИ, 2005. – С. 22 – 34.
2. *Забродин, Ю.М.* Психофизиология и психофизика / Ю.М. Забродин, А.Н. Лебедев. – М.: Наука, 1977.
3. *Кондратьева, В.А.* Психологическое обоснование путей повышения эффективности усвоения лексики в процессе чтения: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. / В.А. Кондратьева. – М., 1972.
4. *Кромер, В.В.* О когнитивном механизме переработки текстовой информации / В.В. Кромер // Обработка текста и когнитивные технологии. – Вып. 9. – М.: МИСиС, 2004. – С. 314 – 318.
5. *Нейман, Ю.М.* Введение в теорию моделирования и параметризации педагогических тестов / Ю.М. Нейман, В.А. Хлебников. – М.: Прометей, 2000.
6. *Рябошлык, Е.И.* Г.П. Павский: степени сравнения в порядковых числительных / Е.И. Рябошлык // Русский язык: исторические судьбы и современность: II Межд. конгр. исследователей русского языка (Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова, филол. ф-т, 18–21 марта 2004 г.): Труды и материалы / сост. М.Л. Ремнева, О.В. Дедова, А.А. Поликарпов. – М.: МГУ, 2004. – С. 98–99.
7. *Стивенс, С.С.* Математика, измерение и психофизика / С.С. Стивенс // Экспериментальная психология / ред.-сост. С.С. Стивенс. – М.: ИИЛ, 1960. – С. 19–89.

8. *Челышкова, М.Б.* Теория и практика конструирования педагогических тестов / М.Б. Челышкова. – М.: Логос, 2002.

9. *Kromer, V.* Zipf's Law and its Modification Possibilities / V. Kromer // *Glottometrics*. – 2002. – № 5. – Lüdenscheid: RAM-Verlag. – P. 1–13.

10. *Kromer, V.* A Usage Measure Based on Psychophysical Relations / V. Kromer // *Journal of Quantitative Linguistics*. – 2003. – Vol. 10. – № 2. – P. 177–186.

11. *Suen, H.K.* Principles of Test Theories / H.K. Suen. – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1990.

## **TEST IS A SCALE. WHICH?**

**V.V. Kromer**

The paper considers possibility to use different types of scales (according to Stevens classification) at pedagogical measurements. The measurement results can be represented at an interval scale only using modern theories of modeling and parameterization as well as selecting success functions relating to social nature of the measurement.

*Key words:* scale, pedagogical measurements, taking the logarithm, Weber-Fechner law, Cauchy distribution.

---

## **ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕСТОВ ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ**

**Е.В. Андриенко, О.В. Нешко**

*Новосибирский государственный педагогический университет*

В статье анализируются различные подходы к интерпретации понятия «интеллект», а также рассматриваются возможности использования результатов диагностического обследования интеллекта школьников в процессе обучения математике.

*Ключевые слова:* интеллект, способность, тестирование интеллекта, процесс обучения.

Диагностика интеллекта всегда выступала в качестве одного из приоритетных направлений исследований, связанных с выявлением актуального состояния возможностей субъектов образовательной деятельности к усвоению и воспроизводству различных видов социального опыта. Изучение диагностики интеллекта приобретает в современной психологии и педагогике все большее значение. Современные исследования показывают, что процессы диагностики интеллекта различны в зависимости от той области, в которой они применяются. Вместе с тем имеются общие закономерности, позволяющие рассматривать и анализировать их как единую по своему существу психологическую проблему.

Содержание тестовых материалов всегда неразрывно связано с концептуальными позициями авторов относительно сущности интеллекта. Анализируя отечественные и зарубежные исследования, мы определили, что понятие «интеллект» в психологической литературе имеет три основных значения.

1. Общая способность к познанию и решению проблем, определяющая успешность любой деятельности и лежащая в основе других способностей.

2. Система всех психологических процессов (ощущения, восприятия, памяти, представления, воображения, мышления), лежащих в основе совершенствования познавательных способностей индивида.

3. Способность решения проблем без внешних проб и ошибок (в уме), противоположная способности к интуитивному познанию.

Наряду с уже существующими определениями в настоящее время интеллект рассматривается и как общая умственная способность обобщения поведенческих характеристик, связанная с успешной адаптацией к новым жизненным условиям [2].

Рассмотренные основные подходы к проблеме определения интеллекта не являются взаимоисключающими. Каждая из указанных концепций интеллекта исходит из какого-либо частного признака, полагая его более существенным. Очевидно и то, что ни в одном из этих определений не исчерпывается сущность такого сложного феномена, как интеллект. В соответствии с тем, какое определение интеллекта и представление о его структуре принимается за истинное, осуществляется построение самих тестовых систем и интерпретация результатов.



Поскольку в настоящее время существуют лишь две основные теории интеллекта: монофакторная, признающая существование общих способностей (Ч. Спирмен, Л. Термен, Р. Кеттелл и др.), и мультифакторная, представляющая собой рассмотрение интеллекта как совокупности независимых, отдельных способностей (Дж. Гилфорд, Дж. Векслер и др.), можно предположить, что все ныне существующие методики исследования интеллекта делятся на две группы.

Во-первых, тесты, измеряющие некую общую, врожденную способность индивида, которая и определяет уровень развития интеллекта. Во-вторых, тесты, определяющие уровень развития некоторых способностей, таких, как словесное понимание, беглость речи, числовой фактор, пространственный фактор, ассоциативная память, индукция и т.д. Независимо от данного принципа разработки диагностических методик результат почти всех тестов интеллекта – определение IQ или коэффициента интеллектуальности. Решение проблемы психодиагностики интеллекта не ограничивается определением IQ, напротив, требует решения вопрос о применении результатов в различных областях жизни индивида, в данном случае нас интересует проблема применения психодиагностического исследования интеллекта в педагогической практике.

Прежде чем говорить об использовании тестов интеллекта в педагогической деятельности, необходимо проанализировать сам процесс обучения. Процесс обучения является открытой системой в том смысле, что создание новых средств коммуникации обучающихся и обучаемых, новых технологий передачи информации, открытие новых психофизиологических закономерностей может повлечь за собой существенную перестройку [5].

Процесс обучения – это сложная динамическая система, включающая в себя многие элементы, характеризующаяся такими связями между ними, которые достаточно трудно формализовать. Человек, погруженный в процесс обучения, познает те знания о предметах, явлениях, способах деятельности, личностных отношениях, которые зафиксированы в опыте человечества. Таким образом, обучение является видом познавательной деятельности, не совпадая с последней. Указывая на познавательную деятельность как на родовое понятие для обучения, С.П. Баранов формулирует три видовых отличия обу-

чения. Во-первых, это искусственно организованная познавательная деятельность, во-вторых, она организуется с целью ускорения индивидуального психического развития и, в-третьих, с целью овладения знаниями [1].

Целостность процесса обучения обеспечивается взаимосвязанностью и взаимообусловленностью его составных частей. Главными составляющими процесса обучения исследователи считают деятельность преподавания, деятельность учения и содержание образования. Кроме указанных выше трех основных составляющих процесса обучения в него включены и другие элементы: цели, методы, средства обучения. Характер взаимодействия между указанными элементами зависит от многих обстоятельств, в том числе и от состояния самих элементов.

Метод обучения представляет систему целенаправленных действий учителя, организующих познавательную деятельность ученика и обеспечивающих усвоение им содержания образования. Вариативность методов определяется различием в способах организуемой учителем познавательной деятельности учащихся. Последнее, в свою очередь, объясняется неравномерностью развития психических процессов учащихся. Такой подход к анализу методов обучения можно охарактеризовать как психолого-образовательный. В рамках данного подхода процесс обучения рассматривается в контексте психологических характеристик ребенка.

В настоящее время экспериментально можно определить уровень развития вербального и невербального или практического интеллекта, а также уровень развития общего интеллекта, который и складывается из оценок вербального и практического интеллекта. Существует мнение, что высокий уровень развития общего интеллекта – необходимое и достаточное условие успешности в обучении. Анализируя накопленные знания в области психологии интеллекта и педагогики, а также результаты исследований в области психодиагностики интеллекта, можно утверждать, что уровень развития интеллекта большинства испытуемых с нормальным психическим развитием действительно коррелирует с академической успеваемостью. Но при более детальном рассмотрении оказывается, что эта тенденция сохраняется только до тех пор, пока различие в уровнях

развития составляющих интеллекта невелико. В том случае, если эта разница существенна, определяющим для успешности в обучении является уровень развития вербального интеллекта.

Влияние на успешность деятельности обучения через выявление характеристик интеллекта можно осуществить следующим образом. Существует теоретическая модель умственного развития, разработанная А. и Н. Кауфманами. Эти авторы основывались на работах А. Р. Лурии и других исследователей, где были показаны особенности переработки информации в процессе познавательной деятельности. Согласно данным авторам, существуют два основных типа переработки информации – последовательный (сукцессивный) и одновременный (симультанный). В соответствии с этим А. и Н. Кауфманы разделили детей на «последовательных» учеников и «симультанных» в зависимости от предпочитаемого типа переработки информации. Они дали описание каждого типа детей и составили соответствующие рекомендации для педагогов по особенностям работы с каждым из таких типов [3]. При анализе данной теоретической модели, очевидно ее соответствие разделению детей по типам интеллекта: преобладание вербального и невербального интеллекта. Далее «последовательных» учеников будем называть «вербальными», а «симультанных» – «невербальными» учениками.

Так, для «вербальных» учеников характерна последовательная организация переработки информации. У них хорошая память на числа, формулы, свойства. Они обладают рациональным, абстрактно-логическим мышлением, а их восприятие аналитико-рассудочное. Эти дети успешны в запоминании деталей, усвоении правил, использовании последовательных инструкций, оперировании знаковыми системами и т. п. Трудности у таких детей могут возникать в задачах на «схватывание» смысла прочитанного, использовании конкретных материалов, схем, таблиц и пр. Соответственно при работе с такими детьми рекомендуется организовывать предъявляемую информацию в последовательность определенных порций; позволять детям проговаривать то, что они учат; возвращаться к анализу деталей материала, с которым они уже познакомились и т. д.

Для «невербальных» детей характерны следующие особенности: мышление больше наглядно-образное; переработка информации

осуществляется в образах; восприятие целостное. Эти дети легко распознают форму, легко понимают смысл картинок, схем, таблиц, осваивают математические принципы. В то же время им бывает трудно понимать устные последовательные инструкции, узнавать и запоминать специфические детали и т.п. При работе с «невербальными» детьми следует давать им полное описание вопроса или проблемы перед тем, как их спрашивать. Рекомендуется визуализировать информацию, давать возможность действовать с конкретным и наглядным материалом и пр.

Еще одна возможность применения результатов диагностического исследования интеллекта заключается в следующем. Известно, что при повторном применении к данному ребенку аналогичных тестовых методик результат улучшается. Это явление носит название тестовой тренировки. Ребенок «научается» решать тестовые задачи, время такого научения или формирования навыка индивидуально. Таким образом, при исследовании интеллекта ребенка с применением различных методик можно выяснить, сколько времени данному индивиду необходимо для автоматизации навыка решения. Это время проецируется на учебный процесс и, зная его, можно планировать и рационально использовать время, отводимое на изучение данной конкретной темы.

Если результат какого-то ребенка существенно отличается от так называемой «нормы» или наблюдается несоответствие между уровнем развития интеллекта и академической успеваемостью, то в данном случае необходимой деятельностью педагога является коррекционная работа с учащимся.

Суммируя все вышеизложенное, мы можем утверждать, что тесты интеллекта и анализ их результатов являются одним из условий осуществления дифференцированного подхода в обучении. Это подтверждается исследованиями Н.И. Хмельницкой, В.А. Чистяковой, В.К. Шишмаренкова и др. Выбирая в своих работах предметом исследования процесс дифференциации обучения школьников, они по результатам работы приходят к следующему выводу: «...Если пути и средства дифференциации определяются системой дидактических условий: диагностика уровня интеллектуального развития и учебной деятельности школьника; психолого-педагогический мониторинг учебной деятельности, то процесс дифференциации обучения

становится эффективным способом его оптимизации, так как обеспечивает развитие учебной деятельности школьников» [4].

Процесс обучения это сложный и многогранный процесс и успешность его осуществления зависит как от интеллектуальных, так и неинтеллектуальных факторов (эмоционально-мотивационные особенности, личностные характеристики, социологические предпочтения, а также физические характеристики). Часто возможности психологических методов исследования недооцениваются. На наш взгляд это случается по ряду причин. Во-первых, в психологии существует множество теорий интеллекта, а также диагностических методик исследования интеллекта, в которых трудно разобраться; во-вторых, недостаточная информированность педагогов о новых исследованиях в области психодиагностики вообще и диагностики интеллекта в частности, и как следствие – психологические методы в педагогической практике применяются редко. Это недоверие частично оправдывается несовершенностью самих тестовых методик, процесса исследования и подсчета результатов. Любая психолого-диагностическая методика относится к субъективным методам исследования, субъективность здесь не следует понимать как ложность, так как на результат испытания оказывают влияние различные факторы, которое трудно определить, а затем нейтрализовать. Поэтому тесты интеллекта в педагогической практике целесообразно использовать в комплексе с другими методиками диагностики индивида.

### **Библиографический список**

1. Баранов, С.П. Сущность процесса обучения / С.П. Баранов. – М., 1981.
2. Дружинин, В.Н. Метафорические модели интеллекта / В.Н. Дружинин // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 6.
3. Дьяченко, О.М. Проблема индивидуальных различий в интеллектуальном развитии. / О.М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 1997. – № 4.
4. Хмельницкая, Н.И. Пути и средства дифференциации обучения школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.И. Хмельницкая. – Челябинск, 1997.
5. Цукарь, А.Я. Теоретические основы образного мышления и практика их использования в обучении математике / А.Я. Цукарь. – Новосибирск, 1998.

## **POSSIBILITIES TO USE INTELLECTUAL TESTS IN MATHEMATICS TEACHING PROCESS**

**E.V. Andrienko, O.V. Neshko**

The paper analyzes different approaches to interpret a concept “intellect” as well as considers possibilities to use diagnostic investigation results of the pupils’ intellect in the process of teaching mathematics.

*Key words:* intellect, ability, intellect testing, teaching process.

---

## **УЧЕБНО-ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС (УДК) КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

**И.Г. Светлакова**

*Томский государственный университет*

В статье анализируется проблема создания УДК, подразумевающего целостность процесса обучения, обеспечивающего единство педагогических воздействий на обучаемого. Структура курса «Английский язык для студентов технических специальностей» представляет собой 4 взаимосвязанных блока, каждый из которых является логически завершенной единицей программы. Инструментальное наполнение программы представлено специально разработанными дидактическими материалами, ориентированными на развитие метакогнитивных способностей студентов.

*Ключевые слова:* учебно-диагностический комплекс, самообразование и саморазвитие личности.

Социально-экономическая потребность общества в квалифицированных специалистах, владеющих иностранным языком и способных самостоятельно поддерживать и совершенствовать свой уровень иноязычной подготовки на протяжении всей профессиональной ка-

рьеры, современные условия личностно-ориентированной парадигмы образования с ее направленностью на самообразование и саморазвитие личности, ориентация системы иноязычной подготовки в вузе на формирование автономности студента в учебной деятельности по овладению иностранным языком указывают на необходимость формирования у студентов метакогнитивных способностей, интегрирующих в себе способности к целеполаганию, планированию, самоконтролю и самооценке, которые в целом обеспечивают регуляцию интеллектуальной деятельности человека.

Обращение к современным педагогическим исследованиям показало, что теоретические вопросы формирования метакогнитивных способностей студентов в процессе иноязычной подготовки в вузе недостаточно отражены в научной литературе и фактически не являлись объектом научно-педагогических исследований.

Вследствие этого автором статьи была поставлена цель – выявить и обосновать педагогические условия формирования метакогнитивных способностей студентов в процессе иноязычной подготовки, в соответствии с которыми создать учебно-диагностический комплекс (УДК), обеспечивающий в процессе иноязычной подготовки в вузе формирование метакогнитивных способностей студентов и способствующий эффективному овладению студентами иностранным языком.

В результате анализа работ ряда отечественных и зарубежных исследователей, занимающихся проблемами целеполагания и планирования (А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.), организации диагностической деятельности в процессе обучения иностранному языку (Л.М. Колкер, Е.И. Пассов, И.А. Цатурова, F. Bachman, A. Palmer, D. Douglas и др.), рефлексии и креативного мышления (А.В. Коржуев, В.А. Попков, И.С. Сергеев, В. Lucas, J.D. Brown, и др.); самооценки, самоконтроля и взаимоконтроля (Б.Г. Ананьев, А.С. Границкая, И.А. Зимняя, Г.С. Никифоров, Е.И. Пассов, Э.И. Соловцова, М.А. Туулик, др.), были выявлены следующие педагогические условия формирования у студентов метакогнитивных способностей в процессе овладения иностранным языком:

- обеспечение возможности каждому студенту наряду с овладением базовыми требованиями государственного Стандарта самостоятельно создавать индивидуальную программу обучения с

учетом особенностей своей языковой подготовки (степенью сформированности знаний, навыков и умений во всех видах речевой деятельности), профессиональных интересов и склонностей студентов к профессиональной деятельности (инженер с направленностью на исполнительскую деятельность; инженер с направленностью на творческую деятельность; инженер с направленностью на организационно-управленческую деятельность);

- обучение студентов различным когнитивным стратегиям учебной деятельности по овладению иностранным языком;

- организация рефлексивной деятельности студентов, предполагающей осознание и осмысление своей учебной деятельности в процессе овладения иностранным языком;

- реализация эффективной оценочной деятельности преподавателя, способствующей формированию самооценки студентов;

- осуществление непрерывного отслеживания и комплексной оценки результатов учебной деятельности студентов с использованием различных видов, форм и методов контроля;

- применение в процессе обучения документа Совета Европы «Языковой портфель»;

- использование в учебном процессе методов коллективного обучения, а также взаимоконтроля.

В качестве средства, позволяющего реализовать данные условия в учебном процессе по овладению ИЯ, предлагается учебно-диагностический комплекс, описание структуры которого будет подробно представлено в данной статье.

В основе создания УДК лежит идея целостности процесса обучения, что обеспечивается единством диагностических, обучающих и развивающих воздействий на обучаемого. Таким образом, структура разработанного нами УДК представлена двумя функционально взаимодействующими между собой блоками: обучающе-развивающим и диагностическим.

### **Обучающе-развивающий блок**

В рамках созданного УДК обучающе-развивающий блок представлен программой «Английский язык для студентов технических специальностей». Программа составлена на основе Примерной программы обучения иностранным языкам в вузах неязыковых специ-



альностей 2000 г. в соответствии с государственным образовательным Стандартом высшего профессионального образования [8]. Разработанная программа предназначена для профессионально-ориентированного обучения английскому языку студентов, прошедших первый этап обучения, равный не менее 170 часам аудиторного времени.

Основная цель курса «Английский язык для студентов технических специальностей» аналогична цели второго этапа обучения иностранному языку, сформулированной в Программе 2000 г., а именно – приобретение студентами коммуникативной компетенции, «необходимой для иноязычной деятельности по изучению и творческому осмыслению зарубежного опыта в профилирующей и смежных областях науки и техники, а также для делового профессионального общения». Наряду с практической целью – обучением профессионально-ориентированному общению, данный курс ставит образовательные, воспитательные и развивающие цели. Реализация развивающей цели, которая заключается в формировании у студентов метакогнитивных способностей, является главной особенностью разработанной программы.

Программа отражает современные тенденции развития иноязычной подготовки в техническом вузе и соответствует основным требованиям к профессионально-ориентированному обучению иностранному языку [1, 3, 4, 5, 6, 10, 11, 13]. В основе разработки программы, безусловно, лежат педагогические условия формирования метакогнитивных способностей студентов, представленные в начале статьи.

Структура курса представлена 4 взаимосвязанными блоками, выстроенными таким образом, что достижение целей одного блока обеспечивает возможность перехода к изучению последующего, а успешное усвоение всех блоков обеспечивает достижение поставленной цели программы. Каждый блок состоит из двух разделов и представляет собой логически завершённую единицу программы, которая характеризуется наличием определенных дидактических целей, особым содержанием учебного материала, а также системой контроля.

Данные блоки различаются между собой тематикой и лексическим составом учебных текстов; набором сфер и ситуаций профессионального общения; перечнем умений и навыков устного и письмен-

ного иноязычного общения; реестром отобранных языковых явлений (лексических единиц, формул речевого общения, грамматических форм и конструкций, функционально-стилистических особенностей языковых явлений). Между собой блоки выстроены в той последовательности, в которой представленные темы изучаются в системе профилирующих дисциплин.

При этом третья часть времени, отводимого для работы в рамках каждого раздела, выделяется на самостоятельную аудиторную работу студентов по созданию и реализации индивидуальной программы самообучения (ИПС), которая включает:

- самостоятельную формулировку студентом цели и задач индивидуальной работы (цель ИПС должна быть представлена в двух аспектах: совершенствование коммуникативной компетенции и совершенствование профессиональной компетенции);
- составление плана работы; выбор средств и способов учебной деятельности, форм и методов контроля;
- осуществление индивидуальных консультаций с преподавателем;
- реализацию плана работы (выполнение определенных упражнений и заданий, работу со справочными материалами, поиск необходимой информации в печатных изданиях и в сети Интернет);
- контроль и оценку результатов своей работы;
- заключительный доклад о результатах своей индивидуальной работы в малой группе, сформированной с учетом специализации и профессиональных интересов студентов.

Программа также включает следующие разделы:

- методические рекомендации по реализации программы;
- подробное описание содержания обучения по каждому из разделов блока;
- список учебно-методического обеспечения;
- подробное описание системы контроля, в том числе процедуры итогового контроля;
- конечные требования и задачи обучения по следующим разделам: чтение, говорение, аудирование, письмо, лексика, грамматика, общеобразовательная компетенция (знание студентами своих склонностей к профессиональной деятельности, а также особенностей и закономерностей своей интеллектуальной деятельности; вла-

дение когнитивными и метакогнитивными стратегиями, готовность к саморазвитию и самосовершенствованию);

- критерии оценки по каждому из проверяемых видов речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо, перевод) и умений (презентация доклада, участие в ролевой игре);
- оценочные шкалы аналитического типа для оценки продуктивных видов речевой деятельности (говорения и письма), разработанные на основе общеевропейских требований к пороговому уровню владения иностранным языком.

Инструментальное наполнение программы представлено специально разработанными дидактическими материалами, ориентированными на развитие у студентов метакогнитивных способностей.

В современной методической и учебной литературе в некоторой степени представлены дидактические материалы, обеспечивающие организацию рефлексии, самооценки, само- и взаимоконтроля в процессе изучения иностранного языка [2, 17, 19, 20, 25]. Однако наши исследования показали отсутствие системы дидактических материалов, которые бы в своей совокупности способствовали последовательному формированию метакогнитивных способностей обучаемых.

Анализ работ отечественных и зарубежных специалистов, занимающихся проблемами целеполагания, планирования, рефлексии, самоконтроля и самооценки (Е.И. Пассов, Л.М. Колкер, А.В. Хуторской, J. Burton, M. Carroll, M. Harris, P. McCann, D. Brown и др.), а также наши собственные наблюдения позволили сформулировать основные требования к дидактическим материалам, ориентированным на развитие метакогнитивных способностей студентов в процессе изучения иностранного языка:

- процедура применения дидактических материалов должны быть методически спланирована и организована в соответствии с реализуемой технологией обучения;
- дидактические материалы должны прямо или косвенно обеспечивать руководство по выполнению того или иного вида задания, давать необходимые для этого знания, а также указывать критерии оценки данного задания;
- дидактические материалы должны вызывать рефлекссию студентов над процедурой выполнения отдельного задания или учеб-

ным процессом в целом и обеспечивать самооценку студентом своей деятельности;

- дидактические материалы должны быть направлены на оказание взаимопомощи при работе в паре или в группе;
- дидактические материалы могут быть оформлены как на иностранном, так и на родном языках в зависимости от уровня языковой подготовки студентов и сложности предлагаемого задания;
- дидактические материалы должны быть легки в использовании и экономичны по временным затратам.

Охарактеризуем подробно основные материалы, вошедшие в состав дидактического инструментария, разработанного с учетом вышеперечисленных требований:

**Обучающие памятки** представляют поэтапное руководство к определенному виду учебной деятельности (чтение текста, прослушивание аутентичной записи, составление диалога и т.д.), на основе которого студенты могут организовать и проверить правильность своих действий при выполнении определенного задания. При разработке материалов такого рода нами были учтены рекомендации по применению учебных стратегий в процессе изучения английского языка широкого круга авторов [21, 22, 23].

**Ключи с комментариями** сопровождают задания рецептивного характера. Комментарии к ответам содержат либо объяснение правильного варианта, либо указание на ту область знаний, которую необходимо применить при решении поставленной задачи.

**Инструкции по самоконтролю** отражают критерии оценки определенной работы с описанием требований к ее организации, на основе чего обучаемые могут самостоятельно оценить конечный продукт своей учебной деятельности и процесс его создания в целом.

**Инструкции по взаимоконтролю** представляют собой вариацию инструкции по самоконтролю. Их главная задача – способствовать осуществлению студентами критического анализа работ своих одноклассников, обмену мнениями и рекомендациями между студентами. При разработке такого рода материалов важно выделить основные этапы работы по выполнению определенного задания, а также определить критерии оценки данного задания, которые впоследствии необходимо передать в кратких и понятных для студентов формулировках.

**Рефлексивные анкеты** включают перечень вопросов (открытого и закрытого типов), ориентированных на помощь студенту в анализе и осмыслении собственного опыта учения и достигнутых результатов.

Разработка такого рода анкет основывается на методике организации рефлексии, представленной в работе А.В. Хуторского [12]. Согласно мнению автора, основными этапами организации рефлексивной деятельности являются: 1) остановка предметной деятельности; 2) восстановление последовательности выполненных действий; 3) изучение составленной последовательности действий с точки зрения ее эффективности и продуктивности, соответствия поставленным задачам; 4) выявление и формулирование результатов рефлексии; 5) проверка гипотез на практике в последующей предметной деятельности.

Таким образом, основные вопросы рефлексивной анкеты ориентированы на оценку студентами собственных учебных достижений и эффективности применяемых приемов учения, выявление причин, способствующих или препятствующих достижению поставленных целей, формирование целей и задач на следующий этап обучения.

**Вводные обучающие анкеты** применяются при вводе новых компонентов учебной программы (основы делового и академического письма, перевод научно-технической литературы и т.д.) для ознакомления студентов с целями и содержанием новой учебной деятельности, основными понятиями, критериями оценки данного вида деятельности, а также для выявления имеющихся знаний и интересов студентов в заданной области деятельности.

Следуя рекомендациям Я.М. Колкера и его коллег [2], которые первыми ввели в практику обучения иностранному языку обучающую анкету как диагностическое средство, соединяющее в себе оценочные и обучающие моменты, нами были сформулированы основные типы вопросов, которые необходимо включить в вводную обучающую анкету:

**Вопросы обучающего характера:**

- ориентированные на ознакомление студентов с целями и задачами данной учебной деятельности;
- ориентированные на ознакомление студентов с основными понятиями и категориями в данном виде учебной деятельности;

- направленные на выявление условий успешности и эффективности данного вида деятельности;

#### **Вопросы диагностического характера:**

- направленные на выявление и оценку имеющегося опыта у студентов в данном виде учебной деятельности;
- направленные на выявление интересов и предпочтений студентов в данном виде учебной деятельности.

**План-инструкция по работе в рамках индивидуальной программы самообучения** указывает последовательные действия, которые студенту необходимо осуществить на этапе создания индивидуальной программы самообучения. Данные действия представляют собой процессы целеполагания и планирования, рассматривая которые мы руководствуемся концепцией психологической системы деятельности В.Д. Шадрикова [15].

Процесс формирования цели, согласно вышеупомянутому исследователю, состоит из трех этапов: 1) формирование цели – результата, представленной в форме цели-образа, непосредственно регулирующей деятельность на всем ее протяжении, и цели-задания, регулирующей деятельность через конечный результат в форме задания; 2) формирование цели как уровня достижений, что включает в себя установление качественных и количественных характеристик цели; 3) выработка критериев достижения цели. Создание программы деятельности предполагает «формирование представлений о компонентном составе деятельности, способах выполнения отдельных действий» [15, с. 44]. Таким образом, в рамках работы по ИПС программа определяет, что и как должен сделать студент для достижения поставленных целей.

Рассматривая дидактический инструментарий, обеспечивающий реализацию программы обучения *«Английский язык для студентов технических специальностей»*, важно подчеркнуть в нем наличие **профессионально-ориентированных заданий с адаптацией**, способствующих профессиональному самоопределению и развитию профессионально важных качеств студентов. Главной особенностью разработки такого рода заданий является учет склонностей студентов к профессиональной деятельности (инженер с направленностью на исполнительскую деятельность; инженер с направленностью на

творческую деятельность; инженер с направленностью на организационно-управленческую деятельность), что проявляется в имитации различных ситуаций, возможных в профессиональной деятельности инженера того или иного должностного статуса.

Каждое из такого рода заданий предполагает: а) поиск реальной информации, имеющей непосредственное отношение к будущей профессиональной деятельности студентов (в большей степени, поиск осуществляется в сети Интернет); б) обработку информации с учетом поставленных задач; в) составление письменного текста. В некоторых случаях предлагается составить и записать на кассету устное сообщение (монолог).

Подчеркнем, что в основу разработки профессионально-ориентированных заданий также заложены нормативные показатели психологических требований к личности инженера, сформулированных на основе научных исследований Э.С. Чугуновой [14]. Из представленных требований были выбраны те, работа над которыми возможна в рамках дисциплины «Иностранный язык». Так, для инженера с направленностью на творческую деятельность в процессе иноязычной подготовки важно развивать аналитико-синтетические способности, воображение, активность, самостоятельность и независимость поведения. Для инженера с направленностью на исполнительскую деятельность – память, способность к синтезу, аналитичность и гибкость ума, способность к самоорганизации и самоконтролю. Для инженеров с направленностью на организационно-управленческую деятельность – аналитичность, гибкость и широту ума, критичность, способность к целеполаганию, планированию и предвосхищению. Заметим, что Э.С. Чугунова включает коммуникативный комплекс качеств в характеристику инженеров любого должностного статуса.

Таким образом, профессионально-ориентированные задания с адаптацией можно рассматривать не только как средство формирования профессиональной коммуникативной компетенции студентов, но и как средство, способствующее профессиональному самоопределению и развитию профессионально важных качеств студентов в процессе иноязычной подготовки в техническом вузе.

Из вышеизложенного можно сделать вывод о том, что применение в учебном процессе разработанного дидактического инс-

трументария преследует обучающую, развивающую и диагностическую цели.

**Обучающая цель** заключается в том, что, пользуясь данными материалами студенты овладевают различными стратегиями и алгоритмами выполнения тех или иных видов учебной деятельности, ознакамливаются с критериями оценки этих видов деятельности, что в целом способствует более эффективному усвоению иностранного языка. **Развивающая цель** предполагает, прежде всего, организацию процессов целеполагания, планирования, самоконтроля и самооценки, что, в свою очередь, способствует формированию метакогнитивных способностей студентов. Более того, входящие в состав дидактического инструментария профессионально-ориентированные задания с адаптацией способствуют развитию профессионально важных качеств студентов и их профессиональному самоопределению. **Диагностическая цель** заключается в том, что студенты получают возможность самостоятельно осуществлять анализ, коррекцию, оценку своей учебной деятельности и ее результатов, а преподаватель способен создать условия непрерывного контроля учебной деятельности студентов как в аудиторное, так и во внеаудиторное время, что, в свою очередь, обеспечивает постоянное наличие обратной связи между преподавателем и студентами.

Таким образом, обучающе-развивающий блок УДК, который представлен **учебной программой «Английский язык для студентов технических специальностей»**, снабженной специальным дидактическим инструментарием, характеризуется следующими особенностями:

- обеспечивает возможность каждому студенту помимо выполнения требований государственного образовательного Стандарта максимально повысить свой уровень владения иностранным языком в соответствии с его индивидуальными возможностями, способностями и интересами;
- создает условия для развития профессионально важных качеств, профессионального самоопределения и профессионального саморазвития студентов;
- обеспечивает условия для планомерного, методически организованного развития у студентов метакогнитивных способностей в процессе иноязычной подготовки;



- способствует развитию автономности студентов в учебном процессе по овладению иностранным языком.

### **Диагностический блок**

Разработанный диагностический блок представлен системой контроля иноязычной подготовки студентов и определенным набором психологических тестов, направленных на выявление склонностей студентов к профессиональной деятельности (инженер с направленностью на исполнительскую деятельность; инженер с направленностью на творческую деятельность; инженер с направленностью на организационно-управленческую деятельность).

В систему контроля иноязычной подготовки студентов вошли следующие элементы:

- виды контроля (входной контроль, текущий контроль, промежуточный контроль, тематический контроль, рубежный контроль, итоговый контроль);
- формы контроля (контроль преподавателя, самоконтроль, взаимоконтроль);
- методы контроля (тестирование, языковой портфель, методы активного и проблемного обучения, индивидуальные консультации).

В качестве основных видов контроля представлены:

- входной контроль, как правило, осуществляемый в начале учебного года с целью определения стартового уровня владения иностранным языком студентов и формирования гомогенных групп;
- текущий контроль, реализуемый на каждом занятии с целью обеспечения обратной связи между преподавателем и студентами, позволяющий своевременно вносить необходимые коррективы в учебный процесс;
- промежуточный, тематический и рубежный контроль, осуществляемый после завершения определенной части программы (блока, раздела) с целью выявления степени достижения целей и задач данной части программы;
- итоговый контроль, предполагающий оценку уровня иноязычной подготовки студентов, слагаемой из знаний, умений и навыков, приобретенных на всех этапах дидактического процесса по обучению иностранному языку в рамках программы.

Реализация вышеуказанных видов контроля осуществляется с позиции критериально-ориентированного подхода к оцениванию, который предполагает оценку учебных достижений обучаемых относительно общего стандарта, который в нашем случае представлен требованиями разработанной программы «Английский язык для студентов технических специальностей».

Входной контроль, осуществляемый с помощью вступительного теста, осуществляется в начале курса обучения с целью выявления уровня владения иностранным языком студентами (в соответствии с Европейской шкалой) и их последующего распределения по одноуровневым группам на основе полученных результатов тестирования.

После завершения проверки тестов на каждого обучаемого заполняется индивидуальная «диагностическая карточка», в которой подробно описаны результаты входного тестирования.

#### Диагностическая карточка

Student's name _____			
Total score (out of 100) _____			
Test paper	Criteria	Score	Points to consider
Use of English	vocabulary (10)		
	grammar (10)		
Reading	for main ideas (10)		
	for details (10)		
	text structure (10)		
Listening	for main ideas (10)		
	for details (10)		
Writing (25)	content (5)		
	organization (5)		
	vocabulary (6)		
	grammar (6)		
	spelling (3)		
Teacher's comments:			

Такого рода карточка позволяет представить особенности начальной языковой подготовки студента. При этом ее последующее заполнение после тематического и рубежного тестов дает возможность отслеживать процесс развития иноязычной подготовки каждого студента.

В основе текущего контроля лежит идея индивидуализации обучения, в соответствии с которой оценка учебной деятельности студента, имеющая, как правило, неформальный характер, проявляющаяся в виде различных оценочных суждений и рекомендаций преподавателя в адрес того или иного студента, осуществляется с учетом начального уровня владения иностранным языком и особенностей языковой подготовки студента (степенью сформированности знаний, навыков и умений в различных видах речевой деятельности). Текущий контроль выступает в единстве обучающей, развивающей и диагностирующей функций, а, следовательно, способствует активизации и упрочнению приобретенных знаний, навыков и умений и профилактике их забывания. Основываясь на результатах текущего контроля, педагог принимает решение об организации дальнейшего процесса обучения, о его коррекции с учетом особенностей той или иной группы обучаемых.

Таким образом, реализуясь на каждом занятии, данный вид контроля являются для преподавателя способом непрерывного контролирования и регулирования процесса обучения иностранному языку.

Промежуточный контроль представлен в форме теста, выполняемого студентами во внеаудиторное время с целью самостоятельной оценки степени соответствия требованиям программы в рамках каждого ее раздела. Особенностью такого теста является наличие краткого описания навыков и умений, овладение которыми предусмотрено в рамках данного объема учебной программы.

Тематический, рубежный и итоговый контроль реализуются с помощью тестов, выполняемых в аудиторное время после окончания блока программы (тематический контроль), после завершения двух блоков программы (рубежный (семестровый) контроль) и по окончании всего курса обучения (итоговый контроль).

Такие тесты разрабатываются на основе критериально-ориентированного подхода к оцениванию. При этом, как отмечают спе-

циалисты [16, 18], основным этапом создания критериально-ориентированных тестов является тщательное описание проверяемого содержания, за которым следует сама разработка теста, строго соответствующего этому содержанию.

Возвращаясь к упомянутым ранее видам контроля, применяемым в рамках диагностирующего блока УДК, отметим, что они реализуются в рамках трех форм контроля, различающихся в зависимости от субъекта, непосредственно реализующего контрольно-оценочную деятельность: контроль преподавателя (контрольно-оценочная деятельность осуществляется преподавателем и направлена на диагностику учебных достижений обучающихся); самоконтроль (контрольно-оценочная деятельность осуществляется самим обучаемым и направлена на самодиагностику собственных учебных достижений); взаимоконтроль (контрольно-оценочная деятельность осуществляется самими обучаемыми, но направлена на диагностику учебных достижений друг друга).

Перейдем к рассмотрению представленных методов контроля, которые мы так же, как и рассмотренные выше виды контроля, разделяем на формальные методы, результаты которых подвергаются статистической обработке и административному учету, и неформальные методы, дающие информацию о текущей учебной деятельности студента. К неформальным методам контроля относятся текущие проверочные работы, опрос, домашнее задание, различного рода диктанты, в том числе, грамматические.

Формальные методы контроля, в свою очередь, подразделяются на два вида: традиционные, представленные тестами общего владения ИЯ и тестами учебных достижений, и нетрадиционные, выступающие в качестве дополнительных методов контроля, к числу которых относятся: языковой портфель, методы активного и проблемно-поискового обучения (проектные работы, ролевые игры). Главным аргументом в пользу применения последних выступает тот факт, что данные методы контроля могут охватывать наибольшее число объектов диагностики, включая способности к целеполаганию, планированию, прогнозированию и самоконтролю. Поэтому в состав дидактического инструментария, применяемого в рамках диагностического комплекса, помимо тестов общего владения ИЯ и тестов

учебных достижений, вошли также различные ролевые игры и проектные работы.

Перейдем к следующему элементу диагностического блока УДК, представленному набором психологических тестов, применение которых обуславливается необходимостью учета в учебном процессе склонностей студентов к профессиональной деятельности.

С этой целью на одном из первых занятий выявляются склонности студентов к определенной профессиональной деятельности, что, по рекомендациям И.Ю. Соколовой [9], осуществляется на базе трех взаимокоррелирующих методик: теста Г. Айзенка, опросника структуры темперамента В.М. Русалова и вопросника профессиональных предпочтений (по Д. Голланду). В результате анализа разработанных И.Ю. Соколовой психологических характеристик различных типов личности инженера (оператора; эколога; технолога; конструктора; разработчика–исследователя; менеджера; психолога, социолога, педагога) были выделены три основных типа: инженер с направленностью на исполнительскую деятельность (эколог, технолог); инженер с направленностью на творческую деятельность (конструктор, разработчик-исследователь), инженер с направленностью на организационно-управленческую деятельность (оператор, менеджер), которые в соответствии с выявленными педагогическими условиями подлежат выявлению и учету в процессе создания студентом индивидуальных программ самообучения.

Таким образом, применение диагностирующего блока в учебном процессе позволяет:

- выявлять на начальном этапе обучения уровень владения иностранным языком и особенности языковой подготовки студентов;
- диагностировать склонности студентов к профессиональной деятельности (инженер с направленностью на исполнительскую деятельность; инженер с направленностью на творческую деятельность; инженер с направленностью на организационно-управленческую деятельность);
- непрерывно отслеживать результаты учебной деятельности студентов по овладению иностранным языком в рамках изучаемой программы посредством различного рода форм, видов и методов контроля, на основании чего своевременно вносить коррективы в организацию процесса обучения;

- осуществлять всестороннюю оценку иноязычной подготовки студентов с учетом всех требований программы, а также с учетом общеевропейских требований к соответствующему уровню владения иностранным языком.

Более того, данная система контроля легко вписывается в модульно-рейтинговую систему обучения, наличие которой является необходимым условием профессиональной подготовки специалистов в соответствии с требованиями концепции модернизации российского образования.

В заключение статьи подчеркнем, что представленный учебно-диагностический комплекс может выполнять в процессе иноязычной подготовки студентов технического вуза функции диагностики, обучения и развития.

**Диагностическая** функция заключается в непрерывном отслеживании качества учебной деятельности студентов по овладению иностранным языком, обеспечении постоянной обратной связи между студентом и преподавателем, а также в выявлении склонностей студентов к профессиональной деятельности. **Обучающая** функция предполагает реализацию основной цели обучения иностранному языку в неязыковом вузе - формирование у студентов иноязычной коммуникативной компетенции в сфере профессиональной деятельности. **Развивающая** функция заключается в профессиональном саморазвитии студентов, в овладении когнитивными стратегиями учебной деятельности и формировании у студентов метакогнитивных способностей, которые, в свою очередь, способствуют формированию психологической готовности к профессиональной деятельности.

Для организации учебного процесса с применением созданного УДК автором была разработана технология профессионально-ориентированного обучения иностранному языку, эффективность которой подтверждена результатами экспериментальной апробации.

### Библиографический список

1. Агафонова, Л.И. Международные стандарты владения иностранным языком как важнейший компонент совершенствования языковой подготовки в техническом университете: методическое пособие / Л.И. Агафонова, У.В. Вахненко, Т.Т. Петрова. – Томск: STT, 2001. – 75 с.

2. *Колкер, Я.М.* Практическая методика обучения иностранному языку / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, Т.М. Еналиева. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 264 с.

3. *Коряковцева, Н.Ф.* Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель / Н.Ф. Коряковцева // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 1. – С. 9 – 14.

4. *Краснощекова, Г.А.* Организация учебного процесса в профессионально-ориентированном обучении иностранным языкам / Г.А. Краснощекова // Сборник научных трудов IV Международной научно-практической конференции «Прикладная филология и инженерное образование» / под ред. И.А. Черемисиной. – Томск: ТПУ, 2006. – Часть I. – С. 49 – 56.

5. *Немирович, О.В.* Изучение иностранных языков как средство гуманитаризации высшего технического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук.: защищена 24.11.1999 г. / Немирович Ольга Васильевна. – М., 2001. – 24 с.

6. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка.* – Страсбург: Cambridge University Press; М.: Изд-во МГЛУ, 2003. – 127 с.

7. *Плигин, А.* Личностно-ориентированное обучение английскому языку / А. Плигин. – М.: Изд-во ООО Прайм-еврознак, 2005. – 123 с.

8. Примерная программа дисциплины «Иностранный язык» федерального компонента цикла ОГСЭ в ГОС ВПО второго поколения / Министерство образования Российской Федерации. – М.: ГНИИ ИТТ “Информика” (Интернет публикация), 2000. [www.edu.ru](http://www.edu.ru).

9. *Соколова, И.Ю.* Качество подготовки специалистов в техническом ВУЗе и технологии обучения / И.Ю. Соколова, Г.П. Кабанов. – Красноярск, 1996. – С. 21 – 25.

10. *Соловова, Е.Н.* Цели обучения иностранным языкам на современном этапе / Е.Н. Соловова // ELT: News&Views. – 2000. – Special Issue. – С. 12 – 19.

11. *Фомина, И.С.* Организация обучения иностранным языкам в условиях модернизации содержания образования / И.С. Фомина // Материалы всероссийской научно-практической конференции «Роль инноваций профессионального образования в процессе формирования личности и подготовка конкурентоспособных специалистов для современного производства». – Орел: Орел ГТУ, 2004. – С. 200 – 204.

12. *Хуторской, А.В.* Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторский. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

13. *Черемисина, И.А.* Английский язык в образовательной программе подготовки инженера: к вопросу об инновационных технологиях / И.А. Черемисина // Сборник научных трудов IV Международной научно-практи-

ческой конференции «Прикладная филология и инженерное образование» / под ред. И.А. Черемисиной. – Томск: ТПУ, 2006. – Часть 1. – С. 247 – 254.

14. Чугунова, Э.С. Комплексная социально-психологическая методика изучения личности инженера / Э.С. Чугунова. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. – 181с.

15. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека: учебное пособие / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 320 с.

16. Brown, J.D. Criterion-referenced language testing / J.D. Brown. – Cambridge: Cambridge University Press 1995. – 421 p.

17. Brown, J.D. New ways of classroom assessment / J.D. Brown. – New York: TESOL, Inc., 1998. – 383 p.

18. Douglas, D. Assessing language for specific purposes / D. Douglas. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – 311 p.

19. Fogarty, R. How to teach for metacognitive reflection / R. Fogarty. Palatine, Ill: IRI/Skylight Pub., 1994. – 312 p.

20. Harris, M. Assessment / M. Harris, P. McCann. – Heinemann, 1994. – p. 123.

21. Oxford, R.L. Language learning strategies: What every teacher should know / R.L. Oxford. – New York: Newbury House, 1990. – 149 p.

22. O'Malley, J.M. Learning strategies in second language acquisition / J.M. O'Malley, A.U. Chamot. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 168 p.

23. O'Malley, J.M. Learning strategies applications with students of English as a second language / J.M. O'Malley, A.U. Chamot, G. Stewner-Mazanarès, R. Russo, L. Kupper // TESOL Quarterly. – 1985. – # 19. P. 285 – 296.

24. Sheinker, J. Metacognitive approach to study strategies / J. Sheinker, A. Sheinker. – Rockville, Md.: Aspen Publishers, 1989. – 184 p.

25. Todd, R.W. Using Self-assessment for evaluation / R.W. Todd // English teaching Forum on-line. – #1. – 2002

## **TEACHING AND DIAGNOSTIC COMPLEX (TDC) AS A TOOL TO FORM METACOGNITIVE ABILITY OF STUDENTS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN INSTITUTES OF TECHNOLOGY**

**I.G. Svetlakova**

The paper analyzes a problem of TDC development based on education process integrity providing the unity of pedagogical effects on a trainee. A structure of the course “English for students of technical specialities” consists of 4 interconnected blocks each



of them is a logically completed unit of the program. Instrumental completion of the program is presented by specially developed didactic materials directed to development of metacognitive ability of students.

*Key words:* teaching and diagnostic complex, self-education and self-development of a personality.

---

---

**А**

*Андриенко Елена Васильевна* – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии математического факультета Новосибирского государственного педагогического университета.

**Д**

*Данилков Андрей Анатольевич* – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии математического факультета Новосибирского государственного педагогического университета.

*Данилкова Наталья Сергеевна* – кандидат педагогических наук, проректор по воспитательной работе Новосибирского государственного педагогического университета.

*Дахин Александр Николаевич* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии математического факультета Новосибирского государственного педагогического университета.

*Добрынина Татьяна Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии математического факультета Новосибирского государственного педагогического университета.

*Дранников Михаил Юрьевич* – директор краевой общественной организации «Алтайский социально-экологический центр», аспирант кафедры социальной работы Алтайского государственного университета.

**К**

*Козырева Ольга Анатольевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования Кузбасской государственной педагогической академии.

*Кондратьева Татьяна Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии математического

факультета Новосибирского государственного педагогического университета.

*Кромер Виктор Вильгельмович* – профессиональный тестолог-специалист в области педагогических измерений.

## Л

*Лозинская Надежда Юрьевна* – заместитель директора по учебно-воспитательной работе школы № 523 (г. Санкт–Петербург), аспирант кафедры педагогики Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина.

## М

*Мазур Мария Ивановна* – завуч по научно-методической работе школы № 119 г. Новосибирска.

*Малащенко Юрий Михайлович* – кандидат педагогических наук, ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии математического факультета Новосибирского государственного педагогического университета.

## Н

*Нешко Оксана Викторовна* – ст. преподаватель, аспирант кафедры педагогики и психологии математического факультета Новосибирского государственного педагогического университета.

## С

*Сафонова Татьяна Витальевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Глазовского государственного педагогического института им. В.Г.Короленко.

*Светлакова Инна Гавриловна* – ст. преподаватель кафедры иностранных языков Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники.

## Х

*Холина Лидия Игнатьевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии математического факультета Новосибирского государственного педагогического университета.

### Ш

*Шульга Ирина Ивановна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии математического факультета Новосибирского государственного педагогического университета.